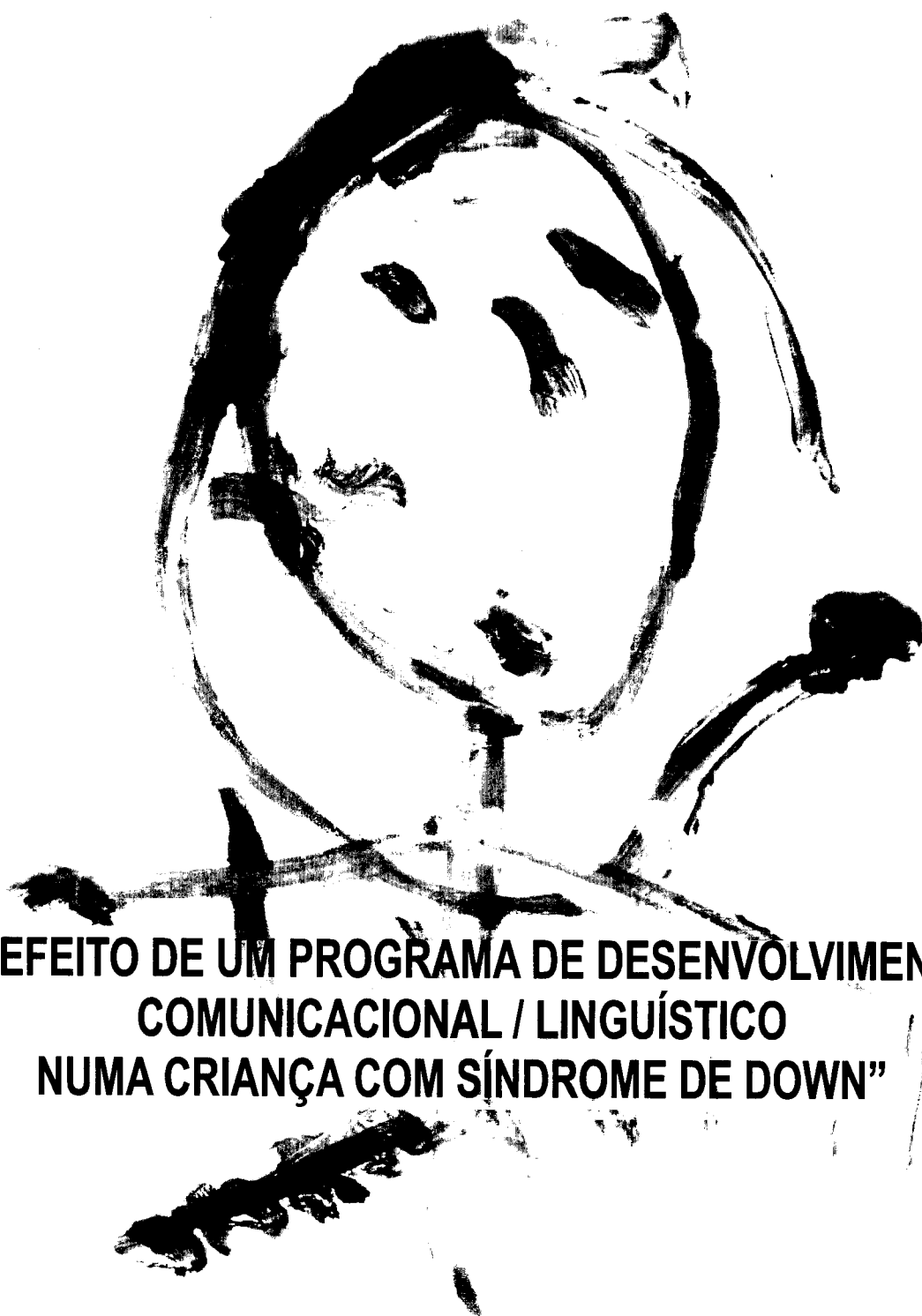


UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**“O EFEITO DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO  
COMUNICACIONAL / LINGUÍSTICO  
NUMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN”**

FERNANDA MARIA MAMEDE DA SILVA



UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

- 2007 -

TM

SIL/EFE - VOL. 1

FERNANDA MARIA MAMEDE DA SILVA

“ O EFEITO DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO  
COMUNICACIONAL/ LINGUÍSTICO NUMA CRIANÇA  
COM SÍNDROME DE DOWN “

UNIVERSIDADE DO PORTO  
Faculdade de Psicologia  
e de Ciências da Educação  
N.º de Entrada 26120  
Data 6.8.1.2007

DISSERTAÇÃO APRESENTADA NA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
PSICOLOGIA NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM INTERVENÇÃO PRECOCE – EDUCAÇÃO  
ESPECIAL SOB ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DOUTOR JOAQUIM BAIRRÃO RUIVO



**Gostaríamos de destacar que a ilustração desta dissertação é da responsabilidade do Manuel, o nosso mais sincero obrigada.**

*Aos meus pais,*

## Resumo

A presente dissertação de mestrado envolve um estudo de caso com vários participantes, isto é com outros significativos, cujo enfoque se centra numa criança com Trissomia 21 não disjuntiva de tipo livre, de 3 anos e 4 meses.

O estudo envolveu uma avaliação e intervenção nos dois contextos de vida da criança, a casa e o jardim de infância, bem como uma parceria com os outros significativos no referido processo de avaliação e intervenção.

Os objectivos do estudo centraram-se, prioritariamente, na implementação de uma intervenção que promovesse o desenvolvimento comunicacional e linguístico da criança com Trissomia 21, bem como na avaliação do impacto da intervenção na produção de mudanças, nas percepções e práticas dos pais e profissionais envolvidos.

O estudo decorreu durante 9 meses, tendo a intervenção a duração de 4 meses. O referido estudo organizou-se em torno de três momentos, no 1º momento, de avaliação, (pré-teste), procedeu-se a uma avaliação centrada na criança, na família e no jardim de infância. O 2º momento consistiu na implementação de um programa de intervenção de desenvolvimento comunicacional e linguístico nos dois contextos de vida da criança. No 3º momento procedemos à reavaliação (pós-teste) da criança, da família e do jardim de infância.

Durante todo o processo, contamos com a colaboração e parceria dos pais e dos profissionais da equipa educativa, da sala dos 4 anos do Jardim de Infância frequentado pela criança. A colaboração e parceria abrangeram a avaliação do processo de intervenção e aferição sistemática, da implementação do Programa de Intervenção. Pretendeu-se analisar as mudanças verificadas entre o 1º e o 3º momentos. Efectuou-se ainda uma descrição detalhada do programa de intervenção.

A intervenção desenvolveu-se de acordo com o modelo de intervenção centrado na família, baseado nas rotinas da criança e no jogo.

A investigação permitiu-nos verificar que ocorreram ganhos significativos no âmbito do desenvolvimento comunicacional e linguístico, tal como nas restantes áreas de desenvolvimento da criança-alvo. Permitiu-nos ainda, observar mudanças ao nível das percepções e práticas desenvolvidas, pelos pais e profissionais.

## Résumé

Ce mémoire de maîtrise traite d'une étude de cas impliquant des participants varies dont un enfant de 3 ans et quatre mois atteint de trisomie 21 régulière, les parents et l'équipe enseignante de l'école maternelle chargée du soin de l'enfant.

L'étude comprend une évaluation et une intervention dans deux lieux de vie quotidiens de l'enfant: le foyer et l'école maternelle. La chercheure assume le rôle de partenaire des parents et de l'équipe enseignante dans lesdites évaluations et interventions.

Les objectifs de l'étude visent principalement l'implémentation d'une intervention que promouvait le développement communicatif et linguistique de l'enfant trisomique. En plus, par moyen de cette étude la chercheure essaie de faire évoluer la perception et la pratique à propos des enfants trisomiques des parents ainsi que celles des professionnels qui travaillent dans le domaine.

L'étude a eu lieu pendant une période de neuf mois dont quatre mois étaient consacrés à la intervention. L'étude était organisée en trois volets. Le premier volet consistait en une evaluation préliminaire concentre sur l'enfant, la famille et l'école maternelle. Le deuxième volet concernait l'implémentation d'un programme d'intervention ayant pour cible le développement comunicatif et linguistique de l'enfant au foyer et à l'école maternelle. Le troisième volet comprenait une deuxième evaluation de l'enfant, la famille et l'école maternelle.

Pendant l'étude la chercheure bénéficiait de la collaboration des parents de l'enfant et de l'équipe enseignante à l'école maternelle. Cette collaboration s'étendait de l'évaluation préliminaire à la verifcation systématique de l'implémentation du programme d'intervention. La collecte des données terminée, une analyse des changements observes entre le premier et le final volet de l'étude fut lancée. Après avoir enregistré et analysé les changements, le travail passa à une description détaillée du programme d'intervention.

L'intervention s'est developpée selon le modèle des pratiques centres sur la famille et se base dans la routine quotidienne et les activités ludiques.

L'investigation a permis la confirmation des progrès significatifs dans les capacités communicatives et linguistiques de l'enfant ainsi que dans différents domaines du development. Elle a aussi permis l'observation des changements au niveau des

perceptions et des pratiques de soin plus raffinées chez les parents ainsi que chez les professionnels à l'école maternelle.

## **Abstract**

The single case design was our research strategy for the following master dissertation. This study integrated several participants, the different caregivers, the family and the classroom professionals, and the child of 3 years and 4 months old with Down syndrome – a nondisjunctive Trisomy 21.

The research was developed on the two life contexts of the child, the kindergarten and home, with a close liaison between the different caregivers, so that assessment and intervention could respect the same core defined for the communicational and linguistic development of the child.

Our main purpose was to facilitate the communicational and linguistic development of the child with a nondisjunctive Trisomy 21, but at the same time we wanted to find out if this kind of programme could promote the change on the different caregivers, parents and the classroom professionals.

The research was developed along 9 months; although the intervention programme was carried out only through 4 months. The study was structured on the following way; firstly we organized the assessment (pretest) of the child, family and kindergarten. Secondly we applied the communicative and linguistic intervention programme on both life contexts. Finally we made a new assessment (posttest) of the child, the family and of the kindergarten.

The close liaison established between the family and the kindergarten classroom professionals allowed and facilitated cooperative work and a partnership on the assessment and implementation of the intervention programme. This proximity allowed us to verify if changes occurred between the first and third step of the assessment.

In order to obtain a thorough overview of the whole process we made a detailed description of the intervention programme.

The above intervention programme was organized on a family-centered intervention with a routine-based approach.

The research allowed us to verify changes on all developmental areas as well significant gains on the linguistic and communicational abilities of the child. At the same time we were able to observe changes on the perceptions and practices of the different caregivers, parents and classroom professionals.

*Quando temos um grande sonho, nenhum obstáculo é tão grande que não possa ser superado. A todos aqueles que tornaram este sonho possível, o meu sincero e sentido obrigada.*

*Fernanda Mamede*

**“O EFEITO DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO  
COMUNICACIONAL/LINGUÍSTICO NUMA CRIANÇA  
COM SÍNDROME DE DOWN”**



## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	17
<b>I. A Intervenção Precoce, práticas e desafios</b> .....	21
<b>II. Metodologia</b> .....	54
1. As Questões da Investigação .....	54
2. Método Geral da Investigação .....	57
3. Selecção e Caracterização dos Participantes .....	61
4. História de cuidados do Manuel .....	63
5. Contextos de intervenção .....	65
6. Instrumentos .....	68
6.1. Avaliação centrada na criança .....	69
• Escala de Avaliação do Desenvolvimento Ruth Griffiths	
• Lista de Registo de Comportamentos do Programa Portage de Educação Precoce	
• Escala de Avaliação do Desenvolvimento Linguístico Reynell III	
• Linhas Orientadoras de Observação do Desenvolvimento Linguístico e Comunicacional do Transdisciplinary Play-based Assessment	
6.2. Avaliação centrada na família .....	72
• HOME 3-5(2003) versão para crianças com deficiência – atraso de desenvolvimento	
• Entrevista Semi-Estruturada aos pais	
• Observação Naturalista	
6.3. Avaliação centrada no Jardim de Infância .....	82
• Entrevista Semi-Estruturada às educadoras de infância	
• Observação Naturalista	
7. Materiais .....	87
8. Procedimento .....	88

<b>III. Programa de Intervenção de Desenvolvimento Comunicacional e Linguístico .....</b>	<b>96</b>
1. Descrição do Programa e sua implementação .....	96
<b>IV. Redução e análise dos dados.....</b>	<b>132</b>
<b>V. Discussão dos Resultados e Conclusões .....</b>	<b>321</b>
<b>VI. Referências bibliográficas.....</b>	<b>383</b>

## **ÍNDICE DE QUADROS**

**Quadro nº1** Dimensões presentes em ambientes formais e não formais

**Quadro nº2** Instrumentos utilizados nos diferentes momentos de avaliação

**Quadro nº3** Procedimentos desenvolvidos no âmbito da Intervenção

**Quadro nº4** Resumo da Avaliação Conjunta da Criança – Família/Técnicos

**Quadro nº5** Plano Individualizado de Apoio à Família

**Quadro nº6** Percepções e práticas do Pai acerca da personalidade e do temperamento do Manuel

**Quadro nº 7** Percepções e Práticas da Mãe acerca da Personalidade e Temperamento do Manuel

**Quadro nº 8** Quadro sumativo acerca das percepções e práticas dos dois progenitores relativamente à Personalidade e Temperamento do Manuel

**Quadro nº 9** Percepções e Práticas do Pai face às redes de apoio na família e na comunidade

**Quadro nº 10** Percepções e Práticas da Mãe face às redes de apoio na família e na comunidade

**Quadro nº 11** Quadro comparativo das percepções e práticas dos dois progenitores face às redes de apoio na família e na comunidade

**Quadro nº12** Percepções e Práticas do Pai relativas às rotinas e actividades do Manuel

**Quadro nº13** Percepções e Práticas da Mãe relativas às rotinas e actividades do Manuel

**Quadro nº14** Quadro comparativo das percepções e práticas dos progenitores face às rotinas e actividades do Manuel

**Quadro nº15** Quadro comparativo das Percepções e Práticas dos progenitores face à educação e desenvolvimento do Manuel

**Quadro nº16** Quadro comparativo das percepções e práticas dos progenitores face à subcategoria expectativas

**Quadro nº17** Quadro comparativo das percepções e práticas dos pais – prioridades actuais

**Quadro nº 18** Quadro comparativo das Percepções e Práticas dos pais face à educação e desenvolvimento do Manuel

**Quadro nº19** Quadro comparativo dos princípios e valores na educação do Manuel - papéis dos diferentes significativos; disciplina

**Quadro nº20** Quadro comparativo das percepções e práticas dos pais face ao papel dos pais e o jardim de infância

**Quadro nº21** Quadro comparativo das percepções e práticas dos progenitores face à participação dos pais no jardim de infância

**Quadro nº22** Princípios e valores na educação da criança – educadora do apoio educativo/ensino especial

**Quadro nº23** Princípios e valores na educação pré-escolar – educadora do ensino regular

**Quadro nº24** Quadro comparativo dos princípios e valores na educação da criança

**Quadro nº25** Metas de trabalho na educação pré-escolar – educadora do apoio educativo/ ensino especial

**Quadro nº26** Metas de trabalho com o Manuel na educação pré-escolar – educadora do apoio educativo/ ensino especial

**Quadro nº27** Metas de trabalho na educação pré-escolar – educadora do ensino regular

**Quadro nº28** Metas de trabalho com o Manuel na educação pré-escolar – educadora do ensino regular

**Quadro nº29** Quadro comparativo das percepções e práticas das educadoras face às metas de trabalho na educação pré-escolar

**Quadro nº30** Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala em crianças em idade pré-escolar com um desenvolvimento típico – educadora do apoio educativo/ensino especial

**Quadro nº31** Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala na população com NEE – educadora do apoio educativo/ensino especial

**Quadro nº32** Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala do Manuel – educadora do apoio educativo/ ensino especial

**Quadro nº33** Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/ fala em crianças em idade pré-escolar com um desenvolvimento típico – educadora do ensino regular

**Quadro nº34** Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/language/fala na população com NEE – educadora do ensino regular

**Quadro nº35** Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala do Manuel – educadora do ensino regular

**Quadro nº36** Quadro comparativo das concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala das profissionais de educação

**Quadro nº37** Factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade – educadora do apoio educativo/ ensino especial

**Quadro nº38** Factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade – educadora do ensino regular

**Quadro nº39** Quadro comparativo dos Factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade

**Quadro nº40** Dimensões de qualidade para a população com NEE – educadora do apoio educativo/ ensino especial

**Quadro nº41** Dimensões de qualidade para o Manuel – educadora do apoio educativo/ ensino especial

**Quadro nº42** Princípios que orientam uma prática de qualidade para a população com NEE – educadora do apoio educativo/ensino especial

**Quadro nº43** Dimensões de qualidade para a população com NEE – educadora do ensino regular

**Quadro nº44** Dimensões de qualidade para o Manuel – educadora do ensino regular

**Quadro nº 45** Quadro comparativo das percepções e práticas das duas educadoras face às categorias acima citadas

**Quadro nº46** Estratégias para a generalização das práticas ao contexto familiar de crianças com um desenvolvimento típico – educadora do apoio educativo/ensino especial

**Quadro nº47** Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para a população com NEE – educadora do apoio educativo/ ensino especial

**Quadro nº48** Estratégias de generalização de práticas ao contexto familiar para o Manuel – educadora do apoio educativo/ ensino especial

**Quadro nº49** Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar de crianças com um desenvolvimento típico – educadora do ensino regular

**Quadro nº50** Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para a população com NEE – educadora do ensino regular.

**Quadro nº51** Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para o Manuel – educadora do ensino regular

**Quadro nº52** Quadro comparativo face às percepções e práticas das educadoras quanto às categorias explicitadas

**Quadro nº53** Competências de comunicação e linguagem do Manuel – educadora do apoio educativo/ ensino especial

**Quadro nº 54** Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares da população com NEE – educadora do apoio educativo/ ensino especial

**Quadro nº55** Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares do Manuel – educadora do apoio educativo/ ensino especial

**Quadro nº56** Competências de comunicação e de linguagem do Manuel – educadora do ensino regular

**Quadro nº57** Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares da população com NEE – educadora do ensino regular

**Quadro nº58** Competências de relacionamento interpessoal com o Manuel e com os pares do Manuel – educadora do ensino regular

**Quadro nº 59** Quadro comparativo das percepções e práticas dos profissionais de educação face às categorias supra-citadas

**Quadro nº 60** Objectivos da comunicação e linguagem do Manuel – educadora do apoio educativo/ensino especial

**Quadro nº61** Objectivos da comunicação e linguagem do Manuel – educadora do ensino regular

## INTRODUÇÃO

Na Intervenção Precoce o envolvimento da família deverá ser perspectivado de uma forma abrangente e numa perspectiva sistémica (Simeonsson & Bailey, 1990). Se nos socorrermos da metáfora ecológica de Long (1958), a Intervenção Precoce poderá ser explicitada como sendo constituída por uma comunidade de sujeitos que “ partilham um interesse comum, a disponibilização de serviços adequados para crianças em risco de vir a apresentar Necessidades Educativas Especiais, para crianças com Necessidades Educativas Especiais e para as famílias das mesmas” (Correia & Serrano, 1998, pp.69). Então, pretendemos, deste modo, tornar os pais agentes de intervenção, os quais intervêm de uma forma proactiva e positiva na educação e desenvolvimento do seu filho em situação de risco. Esta postura será facilitadora do acesso e do sucesso na apropriação dos diferentes apoios, das diversas redes sociais de âmbito formal ou informal existentes na sua comunidade (Bronfenbrenner, 1979; Dunst, 1988).

A família ou os outros significativos assumem-se assim, como um elemento chave que, em última análise, determinam directa ou indirectamente, o calendário desenvolvimental e inscrevem e reescrevem o desenvolvimento de toda e qualquer criança (Serrano & Correia, 1998). Pelo que a intervenção será tanto mais eficaz quanto esta seja consentânea com as prioridades e objectivos da família e, seja capaz de aproveitar as sinergias que se desenvolvem nos programas de Intervenção Precoce (Bailey & Wolery, 1992).

Entre os aspectos de que se reveste a acção da Intervenção Precoce importa-nos salientar o papel da co-responsabilização ao nível das parcerias inter e intra equipa de avaliação/ intervenção. Assim, ao nível das relações interpessoais, enfatizamos, designadamente o papel da “ reciprocidade, da comunicação aberta, da confiança e do respeito mútuos, a responsabilidade partilhada e a colaboração”(Dunst & Paget, 1991).

Nesta linha de pensamento parece-nos poder enquadrar as dinâmicas geradas pela «Abordagem centrada na família». Esta engloba um conjunto de princípios que passamos a explicitar: “encarar a família como uma unidade de prestação de serviços; reconhecer os pontos fortes da criança e da família; dar resposta às



prioridades identificadas pela família; individualizar a prestação de serviços; dar resposta às prioridades em constante mudança, das famílias; apoiar os valores e o modo de vida de cada família” (McWilliam, 2003, pp.11).

A abordagem centrada na família tem por unidade de intervenção a criança e a família como um todo, pois reconhece que o bem-estar de cada um e de todos intervêm de forma positiva ou negativa no desenvolvimento e intervenção delineadas (Ibidem, 2003, pp.12).

Esta abordagem apresenta mais valias, entre elas, salientamos o facto de que os conceitos de sucesso e de acesso aos serviços, tal como o de desenvolvimento varia de família para família. A abordagem centrada na família respeita “ os diferentes valores, crenças e modos de vida das famílias que participam na intervenção precoce, ou seja a definição de sucesso poderá variar, igualmente, de família para família” (McWilliam, 2003, pp.12).

Uma intervenção centrada na família e baseada nas rotinas apresenta-se como uma metodologia pertinente, no que concerne a participação e envolvimento dos pais, pois estes e os profissionais têm a liberdade de discutir, trocar informações e pontos de vista acerca do desempenho da criança durante uma ou várias rotinas diárias em casa e na sala de actividades. A partir deste manancial de informação, os diferentes elementos desta equipa tornam-se competentes para tomar decisões relativas aos objectivos e estratégias mais ajustadas ao desenvolvimento da criança e, visualizam os diferentes modos de implementação da intervenção de forma contextualizada e individualizada. Uma vez que respeitam os contextos de vida onde esta ocorre, o “ produto final servirá como matriz para a criação de rotinas na sala de aulas, estas são enumeradas e os objectivos específicos e estratégias de intervenção, relativas a cada rotina, são claramente identificados” (McWilliam, 2003, pp.124).

Consideramos agora ser fulcral salientar que nos dias de hoje, emergiu uma nova abordagem, a qual foi designada de «Teoria Unificada da Prática», que decorreu das práticas em Intervenção Precoce e das da Educação Precoce. Organiza-se num conjunto de linhas de acção que passamos de seguida a enunciar: “a família e a casa são os primeiros contextos de aprendizagem; ...o fortalecimento de relações é algo que caracteriza a Intervenção Precoce e Educação Especial em idade pré-escolar; ...as crianças aprendem através da observação e da acção sobre o ambiente que os rodeia; ...as experiências das crianças são mediadas

pelos adultos o que fomenta a sua aprendizagem; ...a participação da criança em cenários desenvolvimentalmente mais exigentes, esporadicamente com a ajuda do outro, é crucial para o acesso e sucesso nesses cenários; ...as práticas de Intervenção Precoce e de Educação Especial em idade pré-escolar são orientadas de forma individual e dinâmica no sentido de construir respostas para as forças e necessidades evidenciadas; ...os adultos que desenvolvem práticas desenvolvimentalmente adequadas favorecem a transição entre diferentes programas de acção/ intervenção; ...os contextos ecológicos mais vastos influenciam as famílias e os programas de Intervenção Precoce e de Educação Especial em idade pré-escolar”(Odom & Wolery,2003, pp. 165).

Daqui decorre, de uma forma clara para nós, a relevância de desenvolver ambientes realmente inclusivos, pois estes fomentarão o desenvolvimento de competências e darão resposta às necessidades e prioridades da criança e da família.

Deste modo, e tendo por base o breve enquadramento teórico que fizemos, tivemos por objectivo, na presente dissertação, desenvolver um modelo de intervenção organizado em torno dos pressupostos referenciados e centrado nas prioridades e necessidades da criança e da família alvo do estudo, neste caso particular, centrado na elaboração de um programa de desenvolvimento comunicacional e linguístico. Nesse sentido, procedemos a um enquadramento teórico e conceptual dos referidos pressupostos que serão operacionalizados nos diferentes capítulos desta dissertação.

Começamos por um capítulo dedicado inteiramente à Intervenção Precoce, às suas práticas e aos desafios, no qual fazemos uma apresentação das tendências actuais. Efectuamos um enquadramento da evolução dos modelos em Intervenção Precoce, descrevemos a intervenção centrada na família, os seus pressupostos e as práticas empiricamente validadas. Salientamos a organização de ambientes inclusivos, a relevância da família como contexto de aprendizagem, bem como do ambiente pré-escolar. Referimos as parcerias com as famílias, o papel do gestor de caso, a avaliação em contexto e a intervenção centrada nas rotinas.

No capítulo II descrevemos a metodologia seguida: formulamos as questões da investigação, descrevemos o método geral da investigação, referimos a selecção e caracterização dos participantes, apresentamos a história de cuidados da

criança-alvo, o Manuel, os contextos da Intervenção, os instrumentos, os materiais e os procedimentos.

No capítulo III, enunciamos o Programa de Intervenção de desenvolvimento comunicacional e linguístico do seguinte modo: descrição do programa individualizado de apoio à família e a sua implementação, apresentação das planificações, das observações naturalistas e das reuniões de avaliação/intervenção efectuadas.

No capítulo IV, abordamos a redução dos dados bem como a sua análise e discussão dos mesmos. Iniciamos o capítulo com uma apresentação dos resultados face às questões da investigação e fazemos, de seguida, a sua análise.

No capítulo V procedemos à discussão dos resultados, a qual ao entrecruzar-se com a teoria nos possibilitará elencar um conjunto de conclusões que emergem de todo o trabalho empírico desenvolvido.

## I. A INTERVENÇÃO PRECOCE, PRÁTICAS E DESAFIOS

- *Tendências actuais*

Nos nossos dias, assistimos a um progressivo protagonismo da Intervenção Precoce, ao qual não é alheio o facto de existir uma necessidade crescente de fornecer um atendimento precoce aos bebés e crianças pequenas que registam alterações ao nível do seu desenvolvimento ou são portadoras de deficiências. Este reconhecimento está aliado, como salienta Simeonsson (2000), ao desenvolvimento social e económico, bem como à evolução do conhecimento e das novas concepções sobre a Deficiência. Nos países desenvolvidos assiste-se a um declínio da mortalidade dos neo – natos, o que permite centrar a atenção em questões que permitam diminuir a morbilidade e promover o desenvolvimento pós-natal (Ibidem, 2000).

A preocupação com estas questões, aliada à necessidade de dar uma resposta eficaz e contextualizada, manifesta-se, tal como é salientado pelo referido investigador, numa tomada de consciência face ao papel-chave que representam os primeiros anos de vida da criança. Este período do desenvolvimento é considerado como crucial quer em termos do desenvolvimento psicológico, mental e físico do indivíduo quer em termos da prevenção de situações de deficiência ou do possível desenvolvimento de outras situações de risco.

O desenvolvimento e valorização da Intervenção Precoce parece ser o resultado de um movimento de crescimento, que ocorreu nas diferentes sociedades e nas mais diversas áreas que as constituem. Sendo que este fenómeno se deveu a contributos provenientes quer da área da política, quer das áreas de investigação ao nível do desenvolvimento do indivíduo (Idem, 2000).

Os contributos trazidos pela Intervenção Precoce ao nível das teorias de desenvolvimento do indivíduo são vastos. Mas a Intervenção Precoce também foi influenciada, como destaca Simeonsson (2000), por um conjunto de teorias e abordagens que passamos a referenciar: uma perspectiva preventiva(1); um enquadramento ecológico das problemáticas(2); a acção centrada na criança e na

família(3); e uma prestação de serviços e apoios de cariz individualizado (Simeonsson, 2000).

No que diz respeito à concepção de prevenção, em Intervenção Precoce, verifica-se a consciência de que a intervenção nos primeiros anos de vida pode prevenir ou reduzir os riscos do aparecimento da deficiência.

Como já referimos, a moldura conceptual da Intervenção Precoce enquadra-se numa perspectiva ecológica, segundo a qual se concebe o desenvolvimento como algo que não ocorre no vazio, e os problemas desenvolvimentais que a criança regista devem ser abordados tendo em conta o contexto social e cultural e, em particular, os contextos de vida da criança. Os diferentes níveis do sistema conceptualizados por Bronfenbrenner, micro, meso, exo e macro onde a criança se desenvolve são aqueles que permitem perspectivar uma intervenção ao nível dos programas de Intervenção Precoce, que se traduzem num conjunto de prestação de serviços centrados quer nos contextos mais imediatos de vida da criança, quer naqueles mais alargados da vida desta e da sua família.

Ao nível das políticas, importa salientar a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção dos Direitos da Criança de 1990, nas quais é enfatizada a individualidade de cada criança, e a responsabilidade de toda e qualquer sociedade em assegurar condições de saúde, e de desenvolvimento a todas as crianças. Designadamente, no artigo 23 da referida convenção é enfatizada a relevância de dar resposta às necessidades específicas das crianças portadoras de deficiência. A Conferência Mundial de Salamanca sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994) chama-nos a atenção para o direito de todos ao acesso e ao sucesso nas diferentes esferas da vida em sociedade e direcciona-nos para a necessidade crucial de prestarmos atenção às variáveis de processo e de estrutura presentes nos diferentes contextos e cenários de vida da criança.

- *Evolução dos modelos em Intervenção Precoce*

É nos anos 60, nos EUA, que surgem os primeiros Programas de Intervenção Precoce, uma vez que foi na 2ª metade do século XX que começou a ter-se em conta a influência do meio no desenvolvimento da criança.

O meio onde a criança cresce tem um impacto fulcral no seu desenvolvimento, esse impacto parece advir, em larga medida, das interações estabelecidas pela criança com os indivíduos mais competentes que a rodeiam.

Piaget corrobora este facto e enuncia o carácter dinâmico do desenvolvimento, a presença de uma interacção dialéctica entre a criança e o meio que fomenta o desenvolvimento da inteligência. Deste modo, na interacção da criança com o meio “aquilo que a criança vai construindo, não é apenas a sua representação da realidade mas o seu próprio sistema conceptual” pelo que deverá ser uma preocupação para todos proporcionar um ambiente que promova o desenvolvimento” (Almeida, 2000, pp.30).

Hunt (1961) e Bloom (1964) influenciados por esta perspectiva destacam a relevância do ambiente precoce na estimulação eficaz do desenvolvimento da criança e afirmam que “a existência em idades precoces, dos chamados períodos sensíveis do desenvolvimento, ou seja, períodos caracterizados por uma maior plasticidade do sistema nervoso, permite uma estimulação intensiva e circunscrita no tempo, situada nessas idades, que resulte numa aceleração importante do desenvolvimento” (Ibidem, 2000). É com base nestes estudos que surgem nos Estados Unidos os primeiros Programas de Educação Compensatória.

Assim, nos anos 60 temos dois tipos de perspectivas para o atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e/ou em risco – a vertente das terapias e a vertente dos Programas de Educação Compensatória.

Inicialmente, a prestação de serviços por parte da Intervenção Precoce centrava-se unicamente na criança, uma herança perfeitamente enraizada no modelo médico, no qual é dada relevância ao diagnóstico clínico, onde são apontados os deficits e onde se tenta fornecer uma resposta remediativa da situação (Correia & Serrano, 1998; Darling & Baxter, 1996). A forma de estabelecer o diagnóstico era obtida a partir da aplicação de escalas e provas que não tinham em conta o contexto de vida do indivíduo. Por sua vez, o papel do profissional de intervenção precoce era o de elaborar um programa que favorecesse o desenvolvimento do sujeito em particular.

Por sua vez, os programas de Educação Compensatória surgiram no quadro conceptual que já acima referimos. De acordo com o Dicionário de Psicologia (2001) esta expressão designa “o conjunto das actividades educativas destinadas a lutar contra o efeito de factores sociais, culturais, raciais, familiares ou

ambientais que hipotecam a valorização do potencial intelectual e afectivo da criança ou do adolescente, em particular no contexto escolar”. O movimento de educação compensatória desenvolveu-se principalmente desde o final da década de 50 nos Estados Unidos. Os promotores da educação compensatória preocupavam-se com um maior respeito pelos direitos cívicos, igualdade das oportunidades, e desejavam elevar o rendimento escolar global da população, sobretudo nas disciplinas científicas, para continuarem competitivos face às outras nações desenvolvidas. Depois de terem iniciado acções limitadas ( ex: enriquecimento da linguagem, tomando como referência a da classe dominante), o movimento de educação compensatória reorientou-se, progressivamente, em profundidade: a noção de desvantagem foi substituída pela diferença respeitável. O seu fim é, hoje em dia, o de ajudar a criança a desenvolver-se num contexto de pluralismo sócio-cultural( G. de Landsheere, 2001).

A avaliação destes programas demonstrou não só a necessidade e a eficácia de uma estimulação precoce, mas também salientou a necessidade deste tipo de intervenção ser continuada no tempo e não devendo ser interrompida quando começasse a produzir ganhos na criança. Graças ao sucesso dos Programas de Educação Compensatória, estes passaram a incluir igualmente, na sua população, crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Nos anos 70, tendo por base a abordagem behaviorista ou comportamental, os técnicos tinham por objectivo fornecer instruções aos pais, nos seguintes aspectos: ensino de novas competências(1), redução de comportamentos disruptivos(2) e generalização das actividades educativas ao contexto casa(3) (Almeida, 2000).

Os diferentes programas implementados junto das famílias preocupavam-se com o carácter funcional das aprendizagens das crianças socorrendo-se de uma abordagem behaviorista. Paralelamente os pais, para além do atendimento que recebiam para o seu filho, eram alvo de acções que visavam o seu aconselhamento, nomeadamente a participação em grupos de pais, como forma de suporte.

Por volta dos anos 80, os Programas de Intervenção Precoce, de acordo com Shonkoff e Meisels(1990), preconizavam uma crescente individualização dos mesmos. Entre os técnicos e os serviços estabelece-se uma dinâmica de trabalho

directo ou indirecto com a criança, evidenciando um esforço para envolver a família.

Para esta nova visão acerca da Intervenção Precoce contribuíram os conceitos de “capacitar”(enabling) e de “partilha de poder”(empowerment), enunciados por Dunst e seus colaboradores(1998), os quais se enquadram num campo mais vasto do Modelo das Práticas Centradas nas Famílias.

Neste período de tempo, a investigação direccionou o seu foco para as vantagens da intervenção centrada na família, para a qual parecem ter contribuído as perspectivas ecológicas, sistémicas e transaccionais. Almeida(2000), para caracterizar esta transição, destaca as investigações realizadas por diferentes autores que se debruçaram sobre a perspectiva sistémica da família (Minuchin, 1974; Turnbull & Turnbull 1986; Von Bertalanfy, 1968) e destacaram que na presença de uma mudança num dos membros da família, esta alteração irá afectar os restantes elementos que a compõe. Assim, perspectiva-se que a acção da criança provoca modificações nos restantes membros do agregado familiar e, por sua vez, estes exercem a sua acção sobre a criança.

Inúmeros estudos enfatizam a necessidade de olharmos a família como um sistema, demonstrando a influência que o nascimento de uma criança com NEE pode ter na dinâmica familiar. Estes estudos salientam, igualmente, que este acontecimento pode, indirectamente, induzir o aparecimento de características específicas no contexto familiar, enquanto cenário de desenvolvimento. Assistimos assim, a um crescente protagonismo da família e a uma crescente preocupação dos técnicos em ter em conta os desejos e a motivação das mesmas no processo de intervenção.

Nos anos 90, a investigação forneceu-nos dados que indiciam a importância transaccional dos contextos de desenvolvimento no processo de crescimento do indivíduo(Veiga, 1995). Já em 1975, autores como Sameroff e Chandler explicitam as características transaccionais do desenvolvimento(1), demonstram a necessidade de considerar o sistema familiar como um todo(2), salientam a necessidade de valorizar a acção recíproca entre o indivíduo e o meio(3), e o impacto desta acção no desenvolvimento da criança (Almeida 2000).

O Modelo ecológico do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner operacionaliza os diferentes contextos de vida do indivíduo enquanto um sistema



de estruturas concêntricas dispostas em 4 níveis: micro, meso, exo e macrosistema(Bronfenbrenner,1977;Bronfenbrenner,1986; Bronfenbrenner,1989). De acordo com esta visão, as interações são influenciadas por trocas dinâmicas que se realizam entre os contextos em que a criança está inserida e os contextos mais alargados que, através de uma cadeia recíproca de interações, vão ter efeitos ao nível do desenvolvimento.

A abordagem ecológica e sistémica coloca a tónica no fortalecimento da família e no desenvolvimento das suas potencialidades, possibilitando-lhe assim um papel mais interventivo nos diferentes níveis do sistema e, paralelamente a sua boa inserção na comunidade. Perspectiva-se que a acção dos técnicos deve incidir nos diferentes níveis e ter como preocupação o fomentar do estabelecimento de redes informais de suporte social (familiares, amigos, estruturas da comunidade, etc)(1), e também de redes formais (profissionais e serviços)(2). No primeiro caso, actua-se ao nível do microsistema, e no segundo a nível do micro e do exossistema, no sentido de ajudar as famílias a contornar as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia (Dunst, 1985; Dunst & Trivette, 1990). Nesta medida, o papel dos técnicos será o de impulsionar a relação pais-criança, no sentido de consolidar as relações de suporte e de troca interactiva entre eles.

Este modelo visa a capacitação e fortalecimento da família e apresenta-se como congruente com a teoria do suporte social de Dunst (1985) onde pais e profissionais assumem uma relação de parceria (Almeida, 2000).

Wilker et. al(1981) destacam que a implementação de uma abordagem em contexto dos programas de Intervenção Precoce deve garantir uma determinada continuidade ao longo do ciclo de vida bem como a preocupação de encontrar estratégias de apoio às famílias, tendo em conta as suas necessidades específicas.

Efectivamente podemos observar que “ Na última década denota-se uma crescente preocupação no campo da investigação na avaliação e na criação de mecanismos que permitam capacitar as famílias, no sentido do desenvolvimento de práticas ajustadas ao desenvolvimento do seu filho com deficiência. Esta preocupação encontra-se patente nas políticas e programas de atendimento e apoio às famílias neste tipo de situação”(Gallagher, 1990,pp.540).

Gallagher(1990) salienta ainda que a revisão da literatura direcciona o nosso olhar para a influência do stress resultante da experiência de ter um filho com

deficiência, bem como o impacto desta situação no funcionamento da família. Um outro autor, Dunst (1985), realça que este stress é devido a diferentes razões, sendo que estas estão interligadas com um conjunto de características presentes na família, nomeadamente as suas formas de funcionamento/ comunicação(1), a idade dos pais(2), os recursos económicos(3) e os suportes existentes(4).

Como afirma Simeonsson (1998) a abordagem centrada na família tem um enfoque transaccional, uma vez que a criança, a sua família, os técnicos e os serviços são encarados como fazendo parte de um mesmo sistema, onde se exercem acções recíprocas entre si. Graças a esta abordagem interactiva todos trabalham com a criança, evidenciando-se já um crescente papel da família como protagonista nesta intervenção.

Este Modelo de Intervenção Centrado na Família afirma-se como uma abordagem proactiva, na medida em que delineia uma prestação de serviços que tem como pano de fundo o contexto familiar, as suas necessidades, forças e recursos, e em última análise tem como metas a partilha de poder, o capacitar e a co-responsabilização na tomada de decisões em todo o processo da prestação de serviços.

- *A intervenção centrada na família*

A partir dos estudos de Weikart (1973), Lazar e Darlington (1978), Schweinart e Weikart (1980) acerca dos programas de atendimento a crianças em risco ambiental, tal como os estudos desenvolvido por Farran (1990) ao nível dos programas implementados entre 1977 e 1986 relativamente às crianças com deficiência, foi possível demonstrar as limitações dos programas centrados somente nos ganhos da criança. Pelo que, progressivamente, vão sendo feitos estudos acerca do impacto dos programas nas crianças e nas suas famílias, os quais evidenciam que estes não se podem, de forma alguma, restringir somente à promoção do desenvolvimento da criança, tal como destacou Bronfenbrenner (1974).

Como argumenta Dunst et al (1991) a evolução dos modelos de intervenção processou-se a partir de um modelo centrado nos profissionais – Professional-centered models – em que a família era percepcionada como uma entidade com

«incapacidade» para resolver os seus problemas, para um modelo que valoriza a família enquanto aliada, em que reconhece capacidades mínimas à família para que com supervisão de profissionais seja capaz de produzir mudanças na sua vida. Seguidamente, transitou-se para um modelo focado na família – onde as necessidades da família são tidas em conta pelos profissionais, na medida em que os serviços e objectivos são orientados no sentido do desenvolvimento da criança. E, finalmente para uma abordagem centrada na família onde preocupações, recursos, prioridades são a base para a definição dos objectivos do plano de intervenção.

Esta evolução dos modelos ao nível da relação profissionais/ família e o papel desta relação na intervenção foi alvo de análise por diferentes investigadores, entre eles destacamos os estudos levados a cabo por McBride et al (1993).

Deste modo, o trabalho com as famílias pode ser equacionado nos seguintes tipos de modelos:

- «Centrado nos profissionais» as práticas têm como meta única e exclusivamente o desenvolvimento da criança; os profissionais tomam a seu cargo a definição de objectivos do Plano de Intervenção, fazem-no aprovar pelos pais, fornecem e organizam os serviços a prestar à família.
- «Aliado da família» os profissionais definem os objectivos, mas consideram importantes os recursos que a família dispõe para atingir os referidos objectivos; os objectivos e o plano de intervenção são alvo de diálogo com a família; os profissionais fornecem apoio à família na implementação das intervenções por eles definidas.
- «Focado na família» os serviços e os objectivos dão resposta às necessidades da família, na medida em que estes se relacionam com o desenvolvimento da criança; a selecção dos objectivos e do programa de intervenção é realizada em conjunto por profissionais e família; a família é encorajada a seleccionar os serviços que pretende usufruir.
- «Centrado na família» as preocupações, os recursos e prioridades da família são a base onde assenta a definição dos objectivos do plano de intervenção; os profissionais advogam que a tomada de decisões deverá ser liderada pelos pais; a promoção das competências da família visa o incremento de redes de apoio informal e uma coordenação eficaz de serviços que pretende unir esforços que resultem no seu fortalecimento.

Hoje em dia, continuam a coexistir estas diferentes formas de intervenção, no entanto, recomenda-se a intervenção centrada na família, pois “(...) parte do princípio de que esta é o elemento-chave do desenvolvimento da criança e baseia-se na premissa de que todas as famílias têm competências e capacidades que deverão ser reconhecidas e valorizadas” (DGIC, 2004, pp.47).

Para Dunst, Trivette e Deal (1994) as práticas centradas na família compreendem as seguintes características:

- Flexibilidade e abrangência, na medida em que será necessária a gestão flexível, a recolha, a troca e uso da informação. Desta forma, será possível descortinar as necessidades, forças e recursos da família de forma a eleger e adequar as respostas às necessidades expressas;
- Carácter individualizado do processo, pois todo o processo de intervenção ao ser planificado, deverá contemplar as prioridades e os desejos da família quer no que concerne o seu filho, quer no que toca à família como uma unidade. As práticas deverão ter como ponto de partida as rotinas da criança e os seus contextos de vida onde serão implementados objectivos essenciais para o seu desenvolvimento;
- Respeito pelos desejos e valores da família, ou seja, ter em atenção os valores e crenças da família no processo de avaliação/intervenção. Todo o processo deve respeitar quer a disponibilidade para a partilha de informação, quer a opinião e o grau de envolvimento e participação desejado pela família.

As Práticas Centradas na Família permitem aos profissionais terem presente que as forças que as famílias manifestam encontram-se trespassadas pela sua história de vida, pela sua herança cultural, étnica e socio-económica, pelo que as suas fragilidades devem ser percepcionadas de um modo sistémico. O trabalho a desenvolver deverá ter por objectivo revelar e promover o desenvolvimento das forças das famílias, destacando o que estas têm de melhor sem nunca deixar de respeitar a individualidade de cada uma. Deste modo, as interações deverão ter por meta o fortalecimento das áreas fortes de cada família, para que assim os objectivos da intervenção possam, ao mesmo tempo, para além de dar resposta às necessidades, promover a crescente autonomia das famílias no processo de intervenção (DGIC, 2004).

A partir destas formas de acção preconizadas pelas práticas centradas nas famílias, torna-se premente reflectir sobre as interacções que ocorrem entre a família e entre os profissionais de diferentes áreas disciplinares.

Por um lado, os profissionais, como já explicitamos, deverão tentar estabelecer uma relação de parceria/ apoio à família na identificação das necessidades, prioridades e desejos(1); promover o desenvolvimento de competências(2); proceder à mobilização de recursos, de forma a fomentar a criação de condições para a promoção do desenvolvimento dos seus diferentes membros(3).

Por outro lado, não podemos deixar de ter presente que os profissionais foram treinados para serem peritos nas suas áreas, o que poderá dificultar a implementação de práticas multi e transdisciplinares. Torna-se, então, imperioso fomentar a implementação de estratégias que visem a necessária articulação, coordenação e a construção contínua de práticas de funcionamento em equipa. Estes aspectos assumem-se como determinantes, pois deles depende a adequação das propostas no contexto da Intervenção Precoce às necessidades específicas e particulares das crianças e das suas famílias.

A formação dos profissionais deverá ter assim em atenção, os aspectos da formação específica dos técnicos envolvidos o que implica ter «uma visão eclética, relativista, mas simultaneamente pragmática, a qual é extremamente estimulante, mas todavia complexa (Bairrão, 1992).

A crescente tónica colocada na pertinência do trabalho em equipa, no âmbito da Intervenção Precoce, advém de normativos legais, bem como das visões partilhadas pelos diferentes profissionais acerca do desenvolvimento do ser humano.

Para que isso aconteça deveremos ter em conta os enquadramentos conceptuais actuais – as abordagens ecológica (Bronfenbrenner, 1997) e transaccional (Sameroff & Fiese, 1990 e 2000) que salientam a preocupação de analisar “ os diferentes tipos de cenários ou de contextos a que a criança está exposta, assim como analisar a estrutura e padrões de actividades específicas de cada cenário, na medida, em que estes afectam e são afectados pela criança em desenvolvimento” (Bairrão, 1992).

Ao ser valorizada a relevância dos contextos, afirma-se o respeito pela diversidade sócio-cultural, pelos valores, pelas atitudes e estilos de vida do ser humano.

Pelo que, parece-nos ser fundamental encarar estas formas de agir como um espaço em que as respostas deverão ser contextualizadas a cada realidade particular, onde o desenvolvimento é entendido como algo multidimensional e como um processo transaccional “ (...) onde a criança é um sistema dentro de um hierarquia de sistemas interrelacionados (...)” (Bronfenbrenner, 1977 citado por Felgueiras, 2000, p. 10).

Pelas especificidades referenciadas, importa proceder a uma articulação ao nível da coordenação, gestão e ou organização dos recursos, bem como a uma partilha constante de objectivos.

Deste modo, urge desenvolver um trabalho de equipa que mobilize os diferentes técnicos pois, como advogam Holm e McCartin (1978), as características multifacetadas dos problemas das crianças com NEE impedem que as diferentes questões sejam abordadas por um único profissional ou uma disciplina isolada.

No entanto, o trabalho em equipa confronta-se com um conjunto de constrangimentos, uma vez que a eficácia de uma equipa depende, em larga medida, não só das capacidades específicas de cada técnico na sua área, mas também das suas competências de comunicação e de cooperação. No sentido de colmatar os referidos constrangimentos, Winton (2000) destaca a necessidade de existir um código comum entre os diferentes elementos da equipa, denunciando assim a urgência da cumplicidade nos objectivos e nas metas. A questão da comunicação parece estar intimamente relacionada com as oportunidades de acesso a uma formação adequada, já que tradicionalmente esta não prevê o aprofundamento de aspectos tão específicos.

Dyer (1977) caracteriza o trabalho de equipa como sendo um espaço em que cada um necessita de estar aberto a aprender novas formas de resolver problemas, tomar decisões, coordenar, integrar recursos, partilhar informação e aprender a solucionar as situações problemáticas que ocorrem.

A abordagem transdisciplinar avança um passo mais à frente, uma vez que como enfatizam Fisher, Burd e Kerbeshian (1985) citados por Farrell (1991)“ (...) um processo que proporciona o desenvolvimento, de um conjunto de competências entre os diferentes membros da equipa, entre elas, destacamos a troca mútua de conhecimentos, informações e competências. Este facto conduz a uma diluição das fronteiras entre as diferentes disciplinas, bem como a possibilidade de cada

técnico, contribuir para a coerência do programa a implementar, através da partilha de competências”(Farrell,1991,p.210).

Através destas formas de acção, a abordagem transdisciplinar parece permitir que ocorra uma colaboração a diferentes níveis: “(...) colaboração entre profissionais e famílias; colaboração intra serviços; colaboração inter serviços e colaboração inter serviços a nível administrativo.” (Winton, 2000,p.16).

- *Pressupostos e Práticas Empiricamente Validadas*

Para Simeonsson (2000) a principal meta da Intervenção Precoce, como já referimos anteriormente, é a de prevenir o aparecimento de situações de deficiência em bebés e crianças pequenas através da redução das barreiras físicas e sociais existentes, promovendo, assim, o seu bem-estar e desenvolvimento via uma estimulação responsiva às necessidades e competências, bem como a uma prestação de serviços contextualizada.

Face à evolução nesta área, verifica-se a necessidade de desenvolver uma “*Teoria Unificada da Prática*” uma vez que o enquadramento conceptual da Intervenção Precoce e da Educação Especial sofreu mudanças consideráveis quer devido à população que atende, quer graças à emergência de um novo paradigma de acção (Odom & Wolery , 2003).

O paradigma emergente parece ter implicações nas práticas daqueles que trabalham na área da educação e nomeadamente, nas práticas de Intervenção Precoce e na Educação Especial Precoce (Ibidem, 2003). Estas, desenvolveram-se a partir de um “ (...) conjunto de práticas fundamentadas em perspectivas teóricas isoladas (ex: comportamental, cognitivista) dando origem a uma Teoria da Prática, a que alguns denominaram de teoria de mudança (Brookes-Gunn, Berlin & Fuligni2000; Weiss, 1995)”. A referida teoria “ apesar de ter raízes históricas na área da Educação Especial (Safford, Sargent, & Cook, 1994) encontra-se imbuída de uma metodologia instrucional de forma a ser aplicável na área da educação precoce” (Wolery & Bredekamp, 1994).

A Teoria Unificada da Prática terá como meta construir um caminho comum, no qual investigadores e técnicos, das diferentes áreas, possam desenvolver formas de acção que assentem numa base empírica sólida. Esta base empírica sólida, suportada por um conjunto de teorias educacionais e psicológicas resultará, de

acordo com os referidos investigadores, numa Teoria Unificada da Prática em Intervenção Precoce e na Educação Especial Precoce (Odom, Wolery, 2003).

A Teoria Unificada da Prática em Intervenção Precoce e na Educação Especial Precoce organiza-se em torno de um conjunto de linhas de acção que passamos a explicitar:

“(…)

- A família e a casa são os primeiros contextos de aprendizagem; assenta na suposição de que as crianças com NEE que vivem com as suas famílias e participam na vida da comunidade, terão um desenvolvimento mais aproximado ao dos seus irmãos e pares da mesma idade cronológica do que se se encontrassem em contextos especiais. As bases empíricas reafirmam que o apoio à família tem como exemplo de eficácia o trabalho de Dunst (1999) acerca do suporte social à família e o desenvolvimento da mesma. Dunst (2000) propõe um modelo conceptual, no qual a teoria do suporte social promove o bem-estar da família, o que por sua vez permite às famílias desenvolver estilos de interacção responsivos e assim criar oportunidades de ajuda para o desenvolvimento de competências fulcrais de aprendizagem. O papel dos profissionais é o de colaborativamente com as famílias, fortalecê-las ao fornecer-lhes apoio e recursos(1); providenciar ajudas individualizadas e flexíveis(2), e fortalecer as competências e forças inerentes a essas famílias(3).
- O fortalecimento de relações é algo que caracteriza a Intervenção Precoce e a Educação Especial em Idade Pré-escolar; o desenvolvimento de relações positivas entre os diferentes actores e agentes educativos é um dos objectivos da Intervenção Precoce e da Educação Especial Precoce. Diferentes estudos, demonstraram a importância do fortalecimento de relações, quer com crianças pequenas com NEE, quer com crianças e jovens com a mesma condição, como promotoras do seu desenvolvimento. Entre esses estudos destacamos, no primeiro caso, os de McCollum e Hemmeter (1999) e no segundo os de Girolametto, Verbey, e Tannock (1994). Os efeitos positivos abrangem um conjunto de aspectos da vida de qualquer indivíduo, nomeadamente, ao nível da reciprocidade das



interacções e nos estilos parentais. Os diferentes programas de Intervenção Precoce e Educação Especial Precoce enfatizam a importância dos pares no desenvolvimento desta população, pois possibilita o desenvolvimento de competências sociais. Esta competência apresenta-se como um aspecto sensível na aprendizagem e desenvolvimento desta população. Os trabalhos de McConnell e Odom (1999), Guralnick e Strain (1990) referenciaram que a participação em ambientes inclusivos pode ser promotor do desenvolvimento das relações entre pares e fulcrais para o desenvolvimento de competências sociais, por oposição à experiência de interacções em contextos segregados;

- As crianças aprendem através da observação e da acção sobre o ambiente que as rodeia; esta característica que se encontra associada a qualquer criança tem duas grandes implicações ao nível das práticas. Em primeiro lugar, tal como salienta Odom et. al (2000) as crianças envolvem-se em actividades, experiências e jogos que lhes desencadeiam interesse, este envolvimento permite-lhes desenvolver a mestria e as competências que sustentam as probabilidades de um maior envolvimento com o mundo que as rodeia. O que, por sua vez, acaba por funcionar como uma fonte de retroa-alimentação de futuras acções, posteriores aprendizagens e consequentemente no seu desenvolvimento. Subsequentemente, na situação específica das crianças com NEE os estudos de Schwartz, Carta e Grant (1996) demonstraram que quanto maior o envolvimento maior seria o desenvolvimento linguístico das mesmas;

- As experiências das crianças são mediadas pelos adultos o que fomenta a sua aprendizagem. Para a maioria das crianças pequenas uma mediação eficaz das experiências deveria ter em atenção os seguintes itens: estar presente durante o jogo e nas suas rotinas; as situações de ensino/aprendizagem imbuídas e distribuídas ao longo das actividades e quando se apresentassem relevantes para o contexto (Odom e Wolery, 2003). Um outro exemplo, é o que se prende com o desenvolvimento de competências no domínio da comunicação e mais especificamente da linguagem, neste caso as estratégias de acção

mais adequadas são: a modelagem, a expansão dos enunciados e o ensino por incidentes críticos( Kaiser, Yoder, Keetz,1992);

- A participação da criança, em cenários desenvolvimentalmente mais exigentes, esporadicamente com a ajuda do outro, é crucial para o seu acesso e para o sucesso da sua acção nesses cenários. De acordo com as perspectivas de Rogoff et al (1995) e Lave e Wenger (1991) os indivíduos adquirem competências específicas ao contactarem e participarem em determinados contextos, frequentemente com a ajuda de um adulto ou um par mais competente. Este tipo de situações de ensino/aprendizagem têm sido apontados como uma das razões para o acesso e frequência de contextos inclusivos;
- As práticas de Intervenção Precoce e de Educação Especial em Idade Pré-escolar são orientadas, de forma individual e dinâmica, no sentido de construir respostas para as forças e necessidades evidenciadas. Como é destacado por Wolery (2000) é crucial estabelecer metas individualizadas e estratégias que dêem resposta às mesmas, pois não existe um “modelo pronto-a-vestir” para o atendimento/ prestação de serviços para este tipo de população em concreto;
- Os adultos que desenvolvem práticas desenvolvimentalmente adequadas favorecem a transição entre diferentes programas de acção/ intervenção. As características bem como as exigências dos contextos e cenários diferem ao nível das transições, pelo que é importante preparar as crianças com NEE para esses desafios(Ager e Shapiro, 1995);
- Os contextos ecológicos mais vastos influenciam as famílias e os programas de Intervenção Precoce e de Educação Especial em Idade Pré-escolar “ (Odom e Wolery, 2003).

No âmbito destas linhas de acção achamos relevante aprofundar aqui alguns aspectos que caracterizam esta prática, tais como: a organização de ambientes inclusivos(1), a família como contexto de aprendizagem(2), ambiente pré-escolar(3),parcerias com as famílias(4), papel do gestor de caso(5) e avaliação em contexto e a intervenção centrada nas rotinas(6). De seguida passamos a explorar mais detalhadamente cada um destes aspectos.

- Organização de Ambientes Inclusivos

No sentido de explicitar melhor os aspectos presentes na organização dos ambientes inclusivos, começaremos por clarificar alguns conceitos que lhe são próximos, designadamente o conceito de contexto, cenário e ambiente.

O termo contexto “Em psicologia experimental da aprendizagem e da memória, a noção contexto remete para o conjunto da situação na qual a aprendizagem se realiza ou actualiza, ou na qual se efectua a codificação ou a recuperação em memória. Negligenciados durante muito tempo, os efeitos do contexto revelaram-se importantes tanto a nível do animal como do homem: eles aparecem tanto nos condicionamentos pavlovianos mais elementares, como nas tarefas de memória verbal”(Richelle,2001).

O vocábulo cenário, é descrito como “ um episódio comportamental que comporta uma sequência mais ou menos longa de acções ou de acontecimentos. O cenário diferencia-se das outras estruturas do conhecimento (argumentos e esquemas), por remeter para a interpretação. Por um dado indivíduo, numa série específica de acontecimentos. Esta interpretação implica que o sujeito tenha categorizado os actores, identificado as acções e as tenha posto em relação através de uma organização cronológico-causal comportando(pelo menos) um fim e um plano. O estudo dos cenários permite analisar como os sujeitos utilizam os seus conhecimentos e efectuem inferências para explicar os factos de que são testemunhas ou actores “( Fayal, 2001).

A noção de cenário do comportamento foi primeiro descrita por Barker (1968), este investigador citado por Bairrão(1996) contextualiza o mesmo como “sendo uma unidade de meio ambiente/ comportamento, caracterizada por padrões cíclicos de actividades que ocorrem dentro de intervalos específicos no tempo e de limites no espaço. Este conceito abarca, assim, tanto o aspecto molar do comportamento dos indivíduos, como o aspecto molecular que corresponde às características físicas do contexto concreto onde se produz esse comportamento; milieu, na terminologia barkeriana”( Bairrão,1996,pp.17).

O lexema ambiente aparece definido como o conjunto de condições exteriores a um organismo e que o influenciam, este aparece muitas vezes como sinónimo de meio. No entanto, emprega-se também, muitas vezes, a propósito das condições internas. “ Para as psicologias interaccionistas, o ambiente designa o meio onde

vive o organismo e com o qual este interage. Para a maioria das teorias modernas, seguindo neste aspecto as concepções da biologia, organismo e ambiente são cada vez mais abordados como partes de um mesmo sistema. Consoante os domínios das investigações e as abordagens teóricas, privilegia-se tanto o ambiente físico como o ambiente social; tanto o ambiente artificial como o construído a partir de uma situação experimental, como o ambiente natural e o nicho ecológico” (Richelle, 2001).

No American Heritage Dictionary of the English Language o termo «ambiente» é enunciado como todo o conjunto de características presentes em tudo o que rodeia qualquer organismo ou um conjunto de organismos, designadamente a combinação dos aspectos físicos exteriores a qualquer organismo e que condicionam e influenciam o seu desenvolvimento, crescimento e sobrevivência.

Por seu turno, Greenman (1988) afirma que “ o ambiente é um sistema vivo em constante mudança. Inclui um conjunto de dimensões que vão desde o espaço físico, aos papéis que devemos assumir nesse espaço e à forma como o tempo é organizado. A organização do ambiente condiciona o nosso comportamento, a forma como pensamos e agimos. Inequivocamente, afecta a qualidade das nossas vidas”.

O conceito de ambiente onde ocorre o desenvolvimento do indivíduo encontra-se referenciado nos trabalhos de diferentes investigadores, entre eles destacamos, os de Piaget (1952) e de Skinner (1953). Assim, se por um lado, para Piaget o ambiente tinha um papel fundamental no desenvolvimento da inteligência na criança, pois através das interacções com o ambiente a criança colocava «à prova» as suas estruturas cognitivas. Para Skinner, o ambiente modelava os comportamentos dos sujeitos, sugerindo que as interacções com este determinavam os comportamentos observados. Por outro lado, estes dois investigadores enfatizam que não é o ambiente «per si», mas sim as interacções que o sujeito estabelece com este que são fulcrais para o seu desenvolvimento (Bailey, 1992).

Uma organização cuidada dos ambientes de aprendizagem permitirá o cumprimento das seguintes dimensões presentes no acto de ensinar / educar: a aquisição de competências(1), a facilitação da aprendizagem de competências(2), a generalização das aprendizagens(3) e o ensino/ educação da criança(4), (Bailey, 1992).

Diferentes estudos mencionam os efeitos positivos, da organização do ambiente de aprendizagem, ao nível do desenvolvimento das crianças com um desenvolvimento normal, crianças provenientes de famílias com baixos rendimentos económicos e das crianças portadoras de deficiência. Para este facto, Karp (1993) destaca três razões que justificam a atenção a ter face aos ambientes de aprendizagem e de desenvolvimento. Em primeiro lugar, permite tomar decisões informadas face aos possíveis contextos de inclusão, pois as respostas podem ser diversas, desde a inclusão numa creche, num jardim de infância, numa classe de ensino especial, numa unidade hospitalar e/ ou atendimento ao domicílio. Permite também, a tomada de decisões acerca dos possíveis ambientes de inclusão a considerar nos processos de transição. Esta tomada de decisões envolve, igualmente, aspectos tais como o acesso a um meio menos restritivo possível. A forma como o profissional de Intervenção Precoce o faz compreende a avaliação da população que frequenta o novo ambiente inclusivo, por exemplo o número de pares com um desenvolvimento normal, a acessibilidade aos diferentes cenários e a eficácia das estratégias de ensino presentes no mesmo (Kenowitz, Zweibel, & Edgar, 1979).

Em segundo lugar, há que dispor de informação acerca das preocupações que pais e técnicos tem acerca da segurança e qualidade do ambiente onde pretendem incluir uma criança com deficiência. E por último, uma clara compreensão da importância dos ambientes permitirá a pais e professores organizarem o ambiente, submetendo-o às adaptações e aos arranjos necessários para dar resposta à criança com Necessidades Educativas Especiais. Assim, parece ser deveras útil ter atenção à avaliação dos ambientes, no sentido de podermos aferir os seguintes aspectos: o ambiente apresenta-se como facilitador do desenvolvimento da criança(1); o ambiente preenche as condições de segurança(2), é confortável e acolhedor(3); é um ambiente o menos restritivo possível(4); fomenta o desenvolvimento de competências(5); o ambiente responde às necessidades da criança e da família(6).

Nesta sequência consideramos relevante apresentar de forma esquemática as várias dimensões a considerar em ambientes formais e não formais. Esta organização teve por base os aspectos explicitados por Joan Karp (1993) como fundamentais num ambiente/ contexto de ensino/aprendizagem para crianças com NEE.

## Quadro nº1 Dimensões presentes em ambientes formais e não formais

Dimensões presentes em ambientes formais e não formais		
Centros de atendimento e salas de actividades		Casa
Características físicas	Características sociais e programáticas	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serviços de atendimento</li> <li>• área disponível</li> <li>• Arranjo do espaço físico</li> <li>• Variedade de espaços</li> <li>• Localização</li> <li>• Materiais utilizados/presentes no espaço arquitectónico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ratio professor/aluno</li> <li>• Numero de crianças no grupo/classe</li> <li>• Horário das actividades e rotinas</li> <li>• Interações com os pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsividade do prestador de cuidados</li> <li>• Envolvimento do prestador de cuidados</li> <li>• Comportamentos de controlo e restrição</li> <li>• Materiais de jogo</li> <li>• Variedade de estímulos e de materiais</li> <li>• Redes de suporte e apoio da família</li> </ul>

Karp ( 1993 ) Assessing Environments

Bailey e Wolery (1992) referem que os ambientes, contextos de aprendizagem devem contemplar “ (...) cinco funções básicas:

- Promover a identidade pessoal das crianças, ajudando-as a definirem-se em relação aos outros e em relação ao mundo;
- Promover o desenvolvimento de competências, dando às crianças a oportunidade de desenvolverem algum domínio e controle sobre o ambiente que as rodeia;
- Proporcionar oportunidades de crescimento através de uma estimulação rica e variada;
- Desenvolver nas crianças sentimentos de confiança, proporcionando um ambiente seguro, caloroso, convidativo e previsível;
- Proporcionar quer o contacto social com os pares, quer a privacidade das crianças” (Gamelas, 2003).

Por tudo o que foi dito parece-nos ser crucial reflectir, questionar e validar empiricamente os contextos de inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais, e em particular os da Educação Pré-escolar, pois sendo esta a 1º etapa da Educação Básica será determinante o seu papel quer no presente quer no futuro de qualquer criança que usufrua deste contexto inclusivo.

- A família como contexto de aprendizagem

Um dos primeiros contextos experienciados pela criança é a sua família, a sua casa, como ambiente físico, emocional e social. Neste ambiente existem inúmeros aspectos que podem ser facilitadores ou inibidores de um desenvolvimento saudável e positivo. Quando nos confrontamos com uma situação de deficiência importa que a variável ambiente não seja esquecida ou negligenciada e o núcleo representado pela família seja reconhecido como enfatiza Breton (1999), da seguinte forma “ (...) o factor mais relevante de qualquer programa de prevenção, intervenção e reabilitação na área da Deficiência” (Breton, 1999).

Indubitavelmente, a família e os seus restantes membros são uma unidade que representa um papel fundamental nos resultados desenvolvimentais da criança.

A propósito deste facto, Guralnick (1998), salienta a existência de três padrões de interacção familiar que podem influenciar o desenvolvimento da criança “ (...) a qualidade das transacções pais – criança; a forma como a família organiza as experiências que proporciona á criança e a segurança e os cuidados de saúde que são fornecidos pela família” (Guralnick, 1998, pp.323).

Salientamos que a qualidade das transacções pais/ criança é crucial como suporte de um desenvolvimento óptimo, uma vez que está relacionado com a capacidade dos pais “ (...) responderem de forma contingente, estabelecerem relações de reciprocidade, fomentarem interacções afectivamente positivas e não intrusivas, proporcionar o acesso a um ambiente estruturado e facilitador de aprendizagens cada vez mais complexas, assegurar padrões de interacção desenvolvimentalmente responsivos e tendo por base o diálogo”(Ibidem,1998, pp. 323-324).

Diferentes pesquisas demonstram que “existem alguns dados empíricos que demonstram o facto de que as mães de crianças com Necessidades Educativas Especiais, predominantemente, dominam as trocas com o outro e com os contextos circundantes, enquanto que os seus bebés parecem estar menos envolvidos nas interacções ao contrário do que acontece com as mães de crianças que não apresentam qualquer tipo de deficiência” (Kelly, Barnard, 2000, p.281). Esta afirmação parece ilustrar uma diferença qualitativa ao nível das interacções desenvolvidas por mães de crianças com deficiência por oposição às mães de crianças sem qualquer tipo de deficiência.

A forma como os progenitores «lidam», cuidam e as expectativas que têm acerca do seu bebé, do seu filho, não diferem em termos de género, ou seja quer se trate do pai ou da mãe a interagir com o seu filho. A diferença parece residir, de acordo com Pelchat, Lefévre e Perreault( 2003), nas estratégias que encontram para lidar com a vivência da situação da deficiência de um dos seus filhos. Por isso, os mesmos autores destacam que existem mais semelhanças do que diferenças entre os pais de crianças que experienciam este tipo de situação.

- Ambiente pré-escolar

A organização dos ambientes, em particular, ao nível pré-escolar, representa um papel fundamental na educação das crianças desta faixa etária. A frequência de crianças com NEE exige para além de todos os cuidados presentes na organização dos cenários e contextos de aprendizagem «um outro olhar» que respeite a sua individualidade e afirme a sua inclusão na primeira etapa da educação básica.

A qualidade dos contextos de educação pré-escolar foram estudados por diferentes investigadores e apesar da multiplicidade de perspectivas é possível encontrar pontos-chave que evocam o conceito de qualidade. Os estudos de Moss (1994) e os de Katz (1992,1998) afirmam a multiplicidade e relatividade inerentes ao conceito de qualidade em Educação Pré-Escolar. Moss (1994) afirma que o conceito de qualidade é relativo, pois encerra em si as crenças, as necessidades, os valores, o poder e a influência dos diferentes interlocutores e agentes envolvidos no processo – pais, educadores, entidades que financiam ou tutelam os referidos serviços e as próprias crianças alvo dos mesmos. Paralelamente, este conceito assume-se como dinâmico, pois evolui e, é o reflexo de um tempo, de uma época.

Katz (1992,1998) na linha da perspectiva da relatividade apresenta um conjunto de perspectivas que são o resultado da forma como cada interlocutor percebe e vive o contexto de educação pré-escolar, a saber: “ a perspectiva orientada de cima para baixo – reflecte o ponto de vista dos profissionais (...); a perspectiva orientada de baixo para cima – o modo como o contexto pré-escolar é vivida pelas crianças (...); a perspectiva orientada de fora para dentro – o modo pelo qual o contexto é experienciado pelas famílias das crianças que o frequentam (...); a



perspectiva de dentro para fora – forma pela qual as experiências do contexto pré-escolar são vividas pelos profissionais que neles trabalham (...) a perspectiva exterior – a forma como a comunidade e a sociedade em geral avaliam a rede de educação pré-escolar (...)” (Gamelas, 2003, pp.38-40).

Todavia parece ser consensual, tal como salienta Gamelas (2003) citando Bairrão (1998), nos Estados Unidos e na Europa, que o conceito de qualidade está associado: às vivências experienciadas no contexto pré-escolar pelas pessoas e profissionais que exercem a sua actividade profissional neste contexto(1); com o cariz dos programas desenvolvidos(2); com os resultados das investigações(3) e com as políticas educativas(4).

Para a avaliação da qualidade dos contextos inclusivos existem um conjunto de indicadores que consideramos ser importante, neste momento, referenciar pois é necessário adequar os mesmos às necessidades da população que os frequenta. A propósito, Graham e Bryant (1993) fizeram uma descrição exaustiva, após análise da literatura, a qual nos permite enquadrar os diferentes indicadores que devem estar presentes na planificação de ambientes inclusivos e que se apresentam como adequados ao desenvolvimento dos diferentes indivíduos. Passaremos de seguida a explicitá-los, tendo por base, a investigação desenvolvida por Gamelas (2003).

**O ratio e número de crianças por grupo**, os ratios de adulto/criança mais altos e grupos mais pequenos de crianças relacionam-se positivamente com o fornecimento de tarefas desenvolvimentalmente adequadas e uma melhor prestação de cuidados. Concomitantemente, assiste-se a uma maior competência social ao nível da relação com os pares e uma maior relação afectiva entre educadores e crianças.

**A estruturação**, este indicador abrange o grau de diferenciação pedagógica, isto é, a forma como as diferentes actividades são decompostas de forma a favorecer um melhor acesso e sucesso por parte da criança, assim como a forma como o educador estrutura o espaço para promover as interacções e a autonomia da criança no acesso aos materiais e diferentes áreas do contexto de jardim de infância.

**O currículo**, isto é, o conjunto de experiências que são pensadas para atingir um determinado grau de funcionamento e de aprendizagem de novas competências. Este, assume-se como a teia que suporta qualquer programa de intervenção

precoce e inclui uma sequência de objectivos numa série temporal de actividades de ensino/aprendizagem. De acordo com Sparling (1989) citado por Graham e Bryant (1993) deverá incidir na área ou áreas em défice, mas, nunca perdendo de vista o desenvolvimento da criança no seu todo. Uma das outras características das crianças com NEE é a sua dificuldade em generalizar as aprendizagens, as competências, pelo que a funcionalidade e ligação aos contextos de vida da criança deverão ser uma preocupação que deverá estar presente na implementação e avaliação do currículo (Ibidem, 1993). Existem ainda dois aspectos que, segundo os referidos autores, devem ser contemplados e que se prendem com a diversidade das actividades no ensino de uma mesma competência e com a necessidade das actividades serem inseridas nas rotinas diárias das crianças (Wolery, 1995).

**As interações sociais**, as crianças com NEE, de um modo geral, estabelecem interações mais pobres quer em conteúdo quer em quantidade, pelo que o educador deverá organizar o contexto ao nível físico e social de tal modo que este possa ser promotor de interações sociais mais ricas e eficazes (Graham & Bryant, 1993).

**Atenção adequada**, a riqueza das interações desenvolvidas por crianças com NEE será tanto mais significativa se esta for estabelecida com os seus pares do que quando em interacção exclusiva com os adultos. (Rubin et al., 1984; citado por Kontos et al, 1998).

**Áreas de interesse**, a organização física da sala de actividades em diferentes áreas pode ser um factor promotor do desenvolvimento das suas capacidades de explorar, brincar e aprender através da sua acção; o respeito pelas necessidades apresentadas pelas crianças com NEE deve ser tido em conta pelo educador, ao mesmo tempo que investe na apropriação/ exploração das diferentes áreas da sala, por todas as crianças que frequentam o referido contexto.

**Integração de terapias específicas**, a inclusão de terapias no contexto da sala de actividades está a tornar-se uma prática corrente quer seja administrada pelo terapeuta quer este sirva de supervisor, no caso do educador conseguir adaptar e inserir as terapias nas rotinas diárias da criança no contexto de jardim de infância.

**Colaboração com a família**, a evolução do conhecimento ao nível da intervenção precoce tem permitido reconhecer a importância do envolvimento da família em

todas as fases da avaliação e intervenção, assim o alvo não é somente a criança mas também a sua família (Graham & Bryant, 1993).

**Transições**, a chamada de atenção para os momentos de transição entre as actividades da rotina diária é fundamental, uma vez que estes são espaços óptimos para o desenvolvimento de diferentes competências, entre elas as da comunicação e da linguagem (Ibidem, 2003).

**Preparação e formação dos profissionais**, de acordo com os investigadores Graham e Bryant (1993) a formação inicial e a especializada assumem-se como um indicador da qualidade por parte de quem a detêm, o educador apresenta-se como um elemento que mais parece contribuir para a qualidade do contexto educativo.

- Parcerias com as famílias

Os pais são um dos elementos da equipa, no entanto assumem dois papéis distintos, na medida em que procuram um atendimento, mas ao mesmo tempo, são decisores e actores nesse mesmo atendimento. Este facto nem sempre se revela pacífico e de fácil gestão, uma vez que não raras vezes as suas expectativas acabam por sair goradas em virtude do estado emocional que vivenciam, muitas vezes, de culpabilização e de luto. Estas famílias, frequentemente, encontram-se num momento da vida em que necessitam urgentemente de informação que lhes permita interpretar, perspectivar e agir no momento presente e, no futuro. Todavia são envolvidos rapidamente num processo em que têm de ser participantes na avaliação e na intervenção a desenvolver.

As interacções que os profissionais desenvolvem com as famílias necessitam de ser o resultado de um processo de respeito pelo outro, pelas suas especificidades, cultura, etnia, e valores, pois toda e qualquer acção que empreendam ficará registada na memória daquela família em particular e determinará, em larga medida, o sucesso da avaliação e intervenção no presente e as dinâmicas futuras. A interacção ou interacções assumem-se como um continuum que se inscreve na memória da história familiar, na história de cuidados do seu filho(a). Concomitantemente, revela-se como importante que a

família veja os restantes membros da equipa como um «ponto de apoio», o qual pode servir como fonte de informação, suporte e apoio.

A revisão da literatura demonstra que o recurso a uma avaliação ecológica e a uma avaliação baseada em juízos desempenha um papel relevante na obtenção de resultados junto das crianças e famílias alvo do atendimento. A participação e envolvimento dos pais está em contínua evolução, no sentido da forma como estes são vistos e chamados a participar e envolver-se. Esta forma de agir prende-se com o tipo e grau de envolvimento e participação segundo o qual as famílias estão prontas a enveredar.

A implementação de uma abordagem centrada na família não se constrói, sem por vezes, os técnicos se defrontarem com algumas barreiras, entre estas, salientam-se os aspectos específicos da família e do sistema de organização de serviços presentes numa dada sociedade (Bailey, Buysse, Edmondson & Smith, 1991). As referidas barreiras condicionam a própria forma como os técnicos perspectivam a intervenção e a implementam.

Os técnicos deverão orientar a sua acção tendo por base comportamentos responsivos face às preocupações e necessidades da família; as propostas para a resolução das diferentes questões colocadas por cada família, em particular, deverão ser resolvidas e organizadas pela equipa e não por único elemento da mesma; cada profissional da equipa deverá, ao mesmo tempo, que cria um clima favorável e acolhedor para a família não perder de vista o seu papel de técnico informado e com um saber específico.

Os profissionais que fazem parte da equipa da sala de actividades salientam, frequentemente, algumas dificuldades que envolvem questões que se encontram aliadas aos seguintes aspectos: o pouco tempo que dispõem para estar «face a face» com a família; a dificuldade em encontrar um ponto de equilíbrio entre a prestação de cuidados que fornecem e aquela que cabe à família desenvolver; e ainda o facto de que o contexto físico em que as interacções se desenvolvem, não é o mais propício ao desenvolvimento de relações de cumplicidade e respeito mútuo.

Por último, e de acordo com McWilliam (s/ d) parece-nos pertinente destacar que o Plano de Intervenção Centrado na Família (PICF) resultante de uma abordagem baseada nas rotinas da sala de actividades deverá compreender um conjunto de dez condições, a saber:

- A primeira condição será a de que a recolha de informação junto das famílias recorra a instrumentos que se centrem nas necessidades sentidas e verbalizadas por estas, e não nas que os técnicos possam inferir. Uma das formas será o recurso à entrevista, esta, deverá apresentar uma maior flexibilidade e uma estrutura que encare os pais como os verdadeiros protagonistas da mesma. A entrevista deverá permitir criar um clima de confiança e respeito no processo de recolha da informação junto da família e da criança (Winton, 1988).
- A segunda condição é a de que a família é uma entidade com capacidades e competências para tomar decisões. O PICF fornece uma estrutura que possibilita às famílias a tomada de decisões acerca dos cuidados a prestar à criança, as opções acerca da educação, e terapias a desenvolver na sala de actividades e em casa. As prioridades da família são o ponto - chave de toda a intervenção delineada.
- A terceira condição determina que a família é um elemento da equipa que desde o início do processo, está presente e envolve-se na avaliação, na construção e implementação do PICF e do Plano Educativo Individualizado( PEI).

Os investigadores concluíram, que embora as famílias tenham expectativas claras acerca do seu filho, frequentemente não as verbalizam, por isso os técnicos não as têm em conta. Contudo, o uso de terminologia técnica, por parte dos profissionais, surge como um entrave à verbalização de necessidades, preocupações e interesses por parte da família.

O papel que é assumido pelos pais no momento de troca de informação, reveste-se, frequentemente, de um carácter de meros receptores da informação do que, de emissores da mesma, que colocam questões no sentido de dissipar os seus receios, obter mais informação, apresentar propostas e soluções para as suas necessidades.

*“As famílias têm o direito de saber quais os diferentes papéis que podem desempenhar para que assim decidam o seu grau de envolvimento na equipa, nomeadamente assumindo o papel de líder da equipa, se assim o desejarem” (Johnson et al. 1989,pp.23 ).*

- Em quarto lugar afirma-se que uma equipa que desenvolve práticas centradas nas famílias e baseadas nas rotinas, só se pode assumir como tal quando a família é um dos seus elementos activos.
- A condição número cinco salienta que este tipo de intervenções potencia as capacidades de sucesso das famílias e das crianças que são alvo das mesmas, uma vez que para além do desenvolvimento de competências funcionais e significativas para a criança e sua família, permite igualmente expandir os comportamentos/ habilidades que a criança já desempenha com mestria.
- Na sexta condição, encontramos a preocupação que se prende com o facto do PICF e do PEI( Plano Educativo Individualizado) estarem intimamente ligados ao dia-a-dia daquela criança e família em particular. O FCIP pretende abranger as áreas desenvolvimentais e ecologicamente funcionais, bem como aquelas que contribuem para o desenvolvimento de toda e qualquer competência – engagement, mestria, persistência e competências sociais.

*Os serviços de intervenção precoce devem reger-se pelo principio da normalização – isto é, as famílias devem ter acesso aos serviços da forma mais simples e nos ambientes naturais de vida, por forma a promover a inclusão da criança e da família na comunidade (Johnson et al.1989,pp. )*

- Na condição sete, destaca-se a exigência de que ocorra um verdadeiro trabalho de equipa entre os diferentes elementos que a constituem, pois as necessidades das famílias e da criança, frequentemente, justificam o recurso a um conjunto diverso de áreas de saber e programas.
- Em oitavo lugar aparece-nos o critério da exequibilidade das metas/ objectivos definidos. A abordagem desenvolvimental, preconizada neste modelo, concebe as referidas metas de uma forma mais lata, o que não significa que estas sejam definidas de uma forma não concretizável e eficaz.

**Plano Educativo Individualizado** – compreende “ a problemática do aluno, caracterizam-se potencialidades, nível de aquisições, definem-se medidas do Regime Educativo Especial a aplicar e seu sistema de avaliação, identificam-se os intervenientes na sua elaboração.” (Correia, 1997,pp.30)

- A condição nona corrobora a necessidade, de que todas as intervenções sejam organizadas tendo em conta uma avaliação ecológica.

A abordagem do PICF fornece uma estrutura, que permite definir de uma forma clara e significativa para a criança e para a família o novo foco da intervenção.

- E por último, a décima condição explicita que os procedimentos para uma abordagem centrada na família devem estar articulados com os programas da sala de actividade.

Uma abordagem eficaz de trabalho com as famílias será aquela, em que os profissionais são capazes de reequacionar os seus papéis e práticas tradicionais e simultaneamente desenvolver novas práticas sempre que necessário – práticas que promovam o respeito mútuo e o estabelecimento de parcerias” (Johnson et al, 1989).

- Papel do gestor de caso

O papel de gestor de caso pode ser assumido por um professor/educador ou por um outro técnico. Este, deverá ser o elemento da equipa no qual a família deposita mais confiança ou demonstra ter capacidades para desenvolver essa confiança junto da mesma. Considera-se relevante que este elemento seja um dos que compõe a equipa da sala de actividades. O gestor de caso, apresenta-se como aquele que estabelece o equilíbrio, constrói as pontes de ligação entre as prioridades e as necessidades da família e a forma como os profissionais implementam a intervenção.

O papel de gestor de caso implica, de acordo com McWilliam (s/d) um expandir das funções do educador, pois na maioria das vezes, é este que assume este papel e, ainda a descoberta de formas de prestar serviços adequados ao contexto, tal como o de servir como porta-voz e actor na defesa dos direitos e necessidades das famílias que acompanha. Estas funções implicam por parte da pessoa que as desempenha um acréscimo de recursos materiais e humanos, por forma a poder dar a resposta atempada e ajustada às necessidades das famílias; um horário flexível que permita a deslocação ao domicílio das famílias que

atende; espaço e tempo para trabalho administrativo. Estas exigências, por vezes, surgem como entraves, uma vez que implicam questões do âmbito da gestão e organização dos tempos, dos espaços e do pessoal técnico de modo a que a intervenção ocorra em harmonia com os objectivos definidos. O desempenho de diferentes funções por parte de todos os recursos humanos envolvidos no processo de intervenção coloca exigências no âmbito da formação acrescida. Pelo que os diferentes elementos deverão ter acesso, à referida formação, bem como ocorra um (re) escrever das políticas definidas no âmbito educacional quer ao nível micro quer ao nível macro.

Em todo o trabalho desenvolvido, nos diferentes contextos e cenários, o gestor de caso deve não perder de vista os aspectos éticos da sua acção como profissional da área da Intervenção Precoce, uma vez que ao agir será confrontado com dilemas que o conduzirão a questionar as suas iniciativas. A propósito, disto Reamer (1990) citado por McWilliam(s/d) agrupou estes em seis categorias que passamos a parafrasear, assim é necessário ter atenção ao facto que a acção nunca deverá impedir ou ser restritiva da acção dos indivíduos tais como: fornecer informação confidencial que prejudique o bem-estar do indivíduo, desenvolver acções que impeçam a criança e família de divertir-se, ter acesso ao sistema de saúde e educação; o indivíduo tem um direito que é inalienável, o da liberdade; tem direitos e deveres sobre os quais tem de responder, pois vive em sociedade; os deveres e direitos das famílias podem, por vezes, sobrepor-se ao das diferentes instituições; a obrigação de providenciar o acesso aos bens básicos e essenciais para qualquer ser humano, entre eles, a alimentação, o direito a uma casa; à educação e à segurança social.

O gestor de caso assume-se, assim, como um elo de ligação entre três eixos, por assim dizer: ao nível dos recursos humanos, pois estabelece a ligação entre a família e os diferentes técnicos(1); ao nível dos recursos físicos pois supervisiona os diferentes contextos e cenários e tenta adequa-los de forma a dar a resposta ajustada(2); e por fim ao nível da esfera política, porque informa, desbloqueia e age no sentido da implementação de princípios legislativos e éticos fundamentais para a família e criança(3).



- A avaliação em contexto e a intervenção centrada nas rotinas

Ao trabalharmos com crianças com NEE e suas famílias deveremos proceder a uma avaliação e intervenção em contexto. Deste modo, parece-nos que uma abordagem centrada na família, e que contemple uma intervenção baseada nas rotinas será a forma mais ajustada de operacionalizar e implementar atendimentos mais eficazes.

Nesta linha, McWilliam (s/d) apresenta-nos algumas etapas que deverão estar presentes na organização do Plano Intervenção Centrado na Família (PICF). Estas etapas são: a preparação, a avaliação, a selecção de objectivos e metas, o registo escrito dos objectivos e das metas e aferição dos mesmos.

Após o primeiro encontro em que ocorre a partilha de informação entre a família e restantes membros da equipa, proceder-se-á a uma avaliação, cujo objectivo é a recolha de dados pertinentes para a elaboração de um plano de intervenção. Neste espaço, pretende-se dar voz aos pais, em primeiro lugar, de forma a acedermos à informação crucial acerca da criança e relativamente aos seus contextos e cenários de vida. Assume-se um conjunto de princípios nas práticas centradas na família a destacar “encarar a família como a unidade de prestação de serviços; reconhecer os pontos fortes da criança e da família; dar resposta às prioridades identificadas pela família; individualizar a prestação de serviços; dar resposta às prioridades, em constante mudança, das famílias; apoiar os valores e o modo de vida de cada família” (McWilliam, 2003, pp.11).

Seguidamente, procede-se à construção do PICF onde a equipa, família e profissionais, selecciona os objectivos e metas de forma a implicar a família de uma forma mais activa e plena, dando paralelamente resposta às suas necessidades e às exigências funcionais das rotinas onde a criança e a família se encontram inseridos. As decisões tomadas são registadas e revistas periodicamente.

A intervenção centra-se numa abordagem que tem por base as rotinas dos contextos de vida da criança. No entanto, parece-nos pertinente em primeiro definir o que é uma rotina, segundo o Dicionário de Psicologia (2001) rotina é o termo que “designa em psicologia qualquer actividade adaptativa ou habilidade motora ou mental, que tenha adquirido um alto grau de automatização; a distinguir de estereotipia”.

De acordo com McWilliam (s/d,) o recurso às rotinas como base para a intervenção revela-se funcional, na medida em que, as rotinas são actividades significativas para as pessoas que falam sobre a criança e implementam a intervenção; ao centrarmo-nos nas rotinas podemos promover o desenvolvimento de competências funcionais bem como de metodologias de intervenção ajustadas; possibilitam-nos avaliar sem recurso às provas tradicionais os seguintes domínios: cognitivo, comunicacional, motor, socialização e autonomia; e ainda ser sensível à influência que os diferentes contextos tem no sujeito, pois algo que se revela pouco vantajoso num contexto poderá assumir-se como uma mais valia num outro contexto.

O plano de intervenção contém as necessidades, resultados esperados e as estratégias. Este plano, pretende determinar as necessidades mais importantes e define a forma como devemos organizar a intervenção de forma a atingir as metas significativas, isto é, funcionais para a família e criança.

Para o mesmo autor a avaliação funcional no PICF e do PEI deverá preconizar duas características: a avaliação ecológica e comportamental (Ecological – behavioral Assessment), pois, a compreensão da relação que existe entre os ambientes e os comportamentos das pessoas é diferente da avaliação de uma criança tendo por base uma bateria de testes. Não podemos esquecer igualmente que a forma como as crianças agem difere de cenário para cenário (Carta, Sainato & Greenwood 1988; McWilliam, McWilliam e Bailey 1991; Trivette, e Dunst 1985;). A avaliação baseada em juízos (Judgement-based Assessment) isto é, as percepções que os profissionais e os prestadores de cuidados tem acerca dos contextos de vida de uma dada criança permite a recolha de informação acerca de aspectos essenciais como seja: o engagement, o comportamento de mestria, a felicidade e a autoconfiança observados surge como uma alternativa aos testes estandardizados (Neisworth, Bagnato, 1988, pp.36).

Os testes estandardizados, tendo por base o Dicionário de Psicologia (2001, pp.) são definidos como uma “prova padronizada utilizada para caracterizar os indivíduos, na maioria das vezes, relativamente à média de um grupo, segundo diversos aspectos do seu funcionamento cognitivo, em geral a eficiência. Estes testes são de uma grande diversidade na sua apresentação, no seu modo de construção e nos critérios de validação que privilegiam (critérios externos, internos ou teóricos). Muitos deles foram construídos para serem aplicados a

populações particulares (diagnóstico, prognóstico de evolução e prognóstico de adaptação). Entre os testes cognitivos distinguem-se classicamente os testes de inteligência, que devem avaliar as competências, com um campo de aplicação mais restrito, é relativa. De facto, a maioria dos testes de inteligência ou de aptidão permitem apreender formas diferentes de inteligência: testes de raciocínio, de criatividade, verbais, de inteligência prática, de inteligência social, perceptivos ou espaciais e de memória. Os testes de inteligência mais recentes propõem-se caracterizar os sujeitos quanto à eficiência das operações elementares que eles propõem e quanto às estratégias que evocam preferencialmente. A maioria dos testes de conhecimentos (conhecimentos de factos e de métodos) é relativo aos domínios escolares e profissional “( Huteau, 2001)

O plano de intervenção organizado numa perspectiva de uma abordagem centrada na família que contempla uma intervenção baseada nas rotinas, responde a um conjunto de aspectos que passaremos a destacar: ter em conta que a intervenção tem por base as prioridades da família(1); a avaliação deverá englobar uma recolha de informação obtida a partir de testes formais e as informações verbalizadas pelas famílias, designadamente, necessidades e competências explicitadas(2); a forma de comunicação utilizada deve ser acessível e sem tecnicismos salvo em situações em que seja significativo para o agregado familiar o uso da mesma(3); todo o processo de organização da intervenção apresenta-se também como uma intervenção, uma vez que permite à família partilhar informação e sentir-se apoiada emocionalmente (4); a intervenção deverá assumir-se como significativa para a família tal como para os restantes membros da equipa(5); o plano de intervenção deverá ser revisto numa base regular de forma a aferir as necessidades da criança e as prioridades da família, já que estas têm um carácter dinâmico. A equipa que implementa o programa de intervenção na sala de actividades através das reuniões de avaliação e planificação deverá fornecer serviços centrados na família(6); o primeiro momento do processo de intervenção ocorre logo na reunião de planificação da intervenção(7); todas as reuniões de avaliação da intervenção permitem determinar a eficácia da intervenção delineada e implementada(8).

Contudo, no decorrer da elaboração, implementação e aferição periódica dos programas de intervenção baseados nas rotinas, não podemos esquecer que

poderão ocorrer alguns constrangimentos, uma vez que, a transposição da abordagem centrada na família para diferentes contextos e cenários que não o da casa coloca dificuldades acrescidas aos profissionais, nomeadamente, no âmbito da adaptação das práticas em cenários tais como a sala de actividades. A este nível, não pode ser esquecida, igualmente a dificuldade em conciliar no referido cenário as diferentes áreas de saber que se conjugam no mesmo aquando de uma intervenção com este cariz( McWilliam, Trivette e Dunst (1985) e Bailey (1991).

## II. METODOLOGIA

### 1. As Questões da Investigação

A comunicação está presente em todas as relações dos diferentes seres vivos e assume-se como essencial no dia-a-dia. Já a linguagem parece ser um exclusivo da espécie humana e a fala um atributo único que caracteriza a mesma.

A comunicação surge assim, como uma parte crucial das interacções humanas, podendo apresentar-se com um carácter intencional, organizado e planeado, ou não pelos sujeitos. Assume-se, por assim dizer, como uma parte integrante das interacções humanas, com um carácter holístico e transversal. Paralelamente, representa o processo pelo qual um emissor envia uma mensagem, oral ou não, a um receptor que a descodifica e responde à mesma, reiniciando-se assim o processo. Por seu lado, a linguagem constitui-se como um sistema estruturado de símbolos que designam objectos, relações e situações numa dada cultura. Este sistema obedece a um código arbitrário que é partilhado e aprendido por todos os sujeitos através das suas interacções. A linguagem pode abranger diferentes sistemas estruturados de fala, símbolos, gestos, imagens, fala ou símbolos gerados por um software e ainda a escrita.

A fala apresenta-se como a vertente oral da linguagem, ou seja, o processo pelo qual damos voz a uma conjunto de sons que ao combinarem-se produzem palavras. A fala envolve aspectos neurológicos e fisiológicos, pois implica para além da estruturação da informação ao nível do Sistema Nervoso Central igualmente o uso dos órgãos fonadores do indivíduo (Kumin, 2002).

A comunicação, a linguagem e a fala implicam, como já referimos anteriormente, que exista interacção com o ambiente ou ambientes de desenvolvimento, nas suas diferentes dimensões. Consideramos assim ser pertinente centrar a nossa atenção nos outros significativos, pois desempenham um papel fundamental no desenvolvimento, ensino e aprendizagem das formas mais ajustadas de nos relacionarmos com o outro através da comunicação, da linguagem e da fala. Destacamos ainda os estudos desenvolvidos por diferentes linguistas na época de 70, os quais se tornaram num ponto de viragem na conceptualização dos

diferentes aspectos que engloba a comunicação, uma vez que estes passaram a ser analisados quanto à forma (ex: fonologia , morfologia, semântica, sintaxe) e quanto à função( ex: o uso da linguagem) (Shuy, 1984).

A partir desta investigação foi proposto que a criança nasce com a competência para comunicar e aprender a sua língua, mas ele/a necessita de reinventar e descobrir a linguagem através de um processo de aprendizagem. A interacção com a linguagem ocorre em contextos naturais e significativos. O desenvolvimento da comunicação e da linguagem/fala emerge e organiza-se de acordo com um determinado padrão(Linder, 1990).

Inicialmente, os primeiros significativos são os pais, uma vez que se assumem como os parceiros mais aptos para fomentar as experiências e a estimulação necessárias ao desenvolvimento da criança (Bryant,1988). Exemplo do atrás referido é um estudo que se centrou nas interacções das crianças em idade pré-escolar, o qual demonstra que as mães desempenham um papel central em detrimento das educadoras de infância, pois estas últimas desenvolviam interacções mais pobres e por consequência seriam menos influentes no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento comunicacional e linguístico com Síndrome de Down(Tizard, 1988).

A comunicação, a linguagem e a fala em crianças com Síndrome de Down assume os mesmos contornos presentes no desenvolvimento dos seus pares, todavia a um ritmo diferente. Na criança com Síndrome de Down, mais concretamente com Trissomia 21, a fala assume-se como a competência em que regista mais dificuldades, porque embora compreenda rapidamente os conceitos de comunicação e linguagem e tenha vontade explícita de comunicar precocemente, as competências essenciais ao nível da linguagem expressiva desenvolvem-se frequentemente meses e por vezes anos mais tarde.

Numa intervenção a nível do desenvolvimento da comunicação e linguagem parece ser crucial centrar a intervenção na família e nos contextos de vida da criança com Trissomia 21. Quando a aprendizagem acontece em cenários naturais e significativos, é mais fácil para a criança reunir a informação, pois encontra aí um maior número de pistas que facilitam todo o processo. Os teóricos e académicos enunciaram esta abordagem como uma alternativa para promover o desenvolvimento da linguagem em ambientes naturais e, salientaram o recurso

a enunciados permeados pelas experiências vividas em contextos naturais (Mclean & Snyder-Mclean, 1978; Powell & Mahoney, 1986).

A intervenção nos contextos de vida da criança, por exemplo, em casa e no jardim de infância, baseia-se no princípio que a linguagem é aprendida e apreendida «sob a forma de um todo» (Goodman, 1986; Norris & Hoffman, 1990; Winitz, 1983). A linguagem é perspectivada como um processo o qual envolve aspectos cognitivos e semióticos (ex: quer a comunicação verbal, quer a não verbal) bem como desenvolvimento a nível social (Norris & Hoffman, 1990). Através da integração destes processos, a criança desenvolve competências comunicacionais que lhe permitirão exprimir conteúdos, a forma e o uso (ex: semântica, sintaxe, pragmática).

Nesta abordagem da linguagem, o adulto ajuda a criança a aceder aos aspectos cruciais do seu meio, ao conhecimento do mundo, de forma a que esta estruture o seu raciocínio e faça uma correcta organização e conceptualização das palavras. A criança desenvolve as competências comunicacionais adequadas quando as suas acções têm o efeito desejado nas pessoas que fazem parte do seu contexto social. Através da interacção, os enunciados da criança são alargados, expandidos, tornando-se mais elaborados e precisos, adaptados à norma e o mais aproximado possível do modelo linguístico do adulto (Norris & Hoffman, 1990).

Assim, revela-se fulcral a tomada de consciência, da importância da mudança das práticas e das percepções dos diferentes significativos relativamente à criança com Trissomia 21, designadamente quanto às formas de acção que implementam no âmbito do desenvolvimento comunicacional e linguístico.

Esta consciencialização poderá passar por uma abordagem centrada na família, a qual assenta nas perspectivas de Bronfenbrenner(1975) acerca do sistema ecológico e social (Dunst et al., 1985, 1988, 1994), nas rotinas( McWilliam, s/d) e nos diferentes contextos de vida da criança, na medida em que deste modo poderemos desenvolver competências de co-responsabilização e capacitação dos diferentes significativos, tornando-os assim, verdadeiros agentes de mudança.

O trabalho a realizar assentará numa perspectiva centrada na família, a qual tem como meta assegurar, que os objectivos do Programa de Intervenção Centrado na Família ( PICF) e a prestação de serviços sejam definidos, de acordo com as preocupações/recursos e prioridades da família, onde os profissionais encorajam

e apoiam os pais a liderarem a tomada de decisões. Em suma, os serviços apresentam-se como promotores de competências, e co-responsáveis no fortalecimento das famílias, através do desenvolvimento de redes de apoio informal e de troca recíproca de serviços ( McGonigel & Garland,1988).

O estudo descritivo que desenvolvemos teve por objectivo definir e implementar um programa de intervenção que promovesse o desenvolvimento comunicacional /linguístico na criança com Trissomia 21. Pressupõe, para além do desenvolvimento da área atrás referenciada, contemplar também o desenvolvimento global do sujeito participante, bem como desenvolver práticas educativas junto dos pais e profissionais promotoras do desenvolvimento linguístico e comunicacional. A eficácia das referidas interacções terá como meta promover um desenvolvimento global qualitativo e quantitativamente superior, da criança com Síndrome de Down, mais especificamente com Trissomia 21 alvo do nosso estudo.

Deste modo, as questões de investigação são:

- De que forma o desenvolvimento linguístico/comunicacional da criança com Trissomia 21 evoluiu com o programa de intervenção?
- De que forma as percepções e práticas do casal (pais) relativas à comunicação/ linguagem do Manuel mudaram com a intervenção?
- De que forma as percepções e práticas dos profissionais de educação relativas à comunicação/ linguagem do Manuel mudaram com a intervenção?

No que concerne ao método, passaremos a apresentar os participantes e os contextos da intervenção, definiremos as condições de realização e desenvolvimento do presente estudo, procedendo a uma descrição das metodologias, dos instrumentos e do programa de intervenção implementado.

## **2. Método Geral da Investigação**

Elegemos como método geral da investigação o Estudo de Caso. Yin (1994) caracteriza-o como um método que se «(...) assume como uma das formas de acção passíveis de serem utilizadas na realização de investigação na área das



Ciências Sociais.(...) e quando o foco da investigação se centra em fenómenos que fazem parte da vida quotidiana dos indivíduos»(Yin, 1994,pp.1).

Donmoyer (2000) adverte-nos para as vantagens do recurso ao Estudo de Caso como metodologia de investigação, enfatizando que esta permite-nos, em primeiro lugar, aceder a lugares que a maior parte de nós não teria possibilidade de chegar; em segundo lugar, a experiência vicariante fornecida pelos estudos de caso pode ser preferível à experiência directa. Os estudos de caso permitem-nos olhar para o mundo pelos olhos do investigador, e durante o processo poder descobrir realidades que de outra forma não observaríamos, e em terceiro lugar a citada experiência possibilita uma diminuição da resistência e defesa, por vezes presente, no processo de aprendizagem.

Para Yin (1994) o estudo de caso como modelo de investigação assume-se na maioria dos estudos primariamente como uma abordagem qualitativa que pode ser combinada com dados de ordem quantitativa.

A conjugação dos dados de diferente cariz emerge de diferentes fontes, pois se numa primeira fase pode ser interpretado como uma abordagem qualitativa, esta pode englobar, ainda que de forma diminuta, dados de natureza quantitativa. Pelo que quando recorremos a mais do que uma unidade de análise podemos utilizar a análise de dados empíricos quer qualitativos quer quantitativos como uma estratégia que nos permite a análise de dados de natureza diversa. Os dados provenientes das entrevistas, as sondagens, análise de registos de arquivo, as histórias de vida, as observações participantes e directas, e, artefactos materiais são alguns dos exemplos de fontes empíricas mas que podem ser usadas na abordagem metodológica que é o estudo de caso(Ibidem).

A recolha de dados por nós utilizada socorreu-se de um conjunto de fontes e instrumentos de cariz qualitativo e quantitativo que de seguida explanaremos. A versatilidade desta abordagem é corroborada por Creswell (1998) ao apontar que o estudo de caso resulta numa recolha aprofundada de dados provenientes de diferentes fontes presentes no contexto.

De acordo com Creswell(1998) as diferentes fontes de informação podem ser provenientes da observação, entrevistas, material audiovisual, documentos e relatórios.

No estudo de caso desenvolvido optamos por uma abordagem mista com um cariz descritivo, qualitativo e quantitativo. Esta decisão prendeu-se com os

seguintes aspectos: as características do estudo(1), as características da população alvo, ou seja o facto desta usufruírem de atendimento ao nível da Intervenção Precoce(2), e as diferentes fontes de dados utilizadas(3).

Para McWilliam( 2003) existe uma reflexão empiricamente validada que demonstra a pertinência do recurso a métodos mistos na Intervenção Precoce e em Educação Especial. A revisão da literatura acerca da epistemologia da investigação, segundo este autor, comprova que tanto os dados quantitativos como os qualitativos podem usados de forma combinada em estudos de de caso ou outros projectos de investigação. De acordo com esta óptica o recurso a esta forma de acção, no âmbito das investigações realizadas em Intervenção Precoce, promove a qualidade das mesmas.

A investigação realizada envolveu diferentes participantes, embora o foco da intervenção tenha sido um único participante, pelo que parece-nos não ser adequado designar esta investigação como um estudo de caso com um único participante. Mas sim, como um Estudo de caso com vários participantes dado que estes, assumiram o papel de informantes e actores na intervenção delineada. O Estudo de Caso com um único participante ou vários participantes, apresenta como todas as metodologias quantitativas ou qualitativas, vantagens e desvantagens. Designadamente, para Franklin, Allison e Gorman (1997) este tipo de estudo tem vantagens nas seguintes situações:

Em 1º lugar porque permite ao investigador em contextos constituídos por um único elemento ou um conjunto limitado dos mesmos, ter uma atitude investigativa que permitirá ampliar o conhecimento científico na sua área de saber. O que na nossa investigação foi uma das nossas preocupações, isto é descortinar quais as formas de acção mais ajustadas para desenvolver a comunicação e a linguagem numa criança com Trissomia 21.

Em 2º lugar tornam-se úteis quando pretendemos estudar até à exaustão os processos que conduziram à mudança, pois a metodologia utilizada envolve o registo de dados ao longo de um determinado período de tempo, permitindo assim, uma observação dos aspectos dinâmicos da mudança que ocorrem ao longo do tempo.

Ao longo de todo o processo de intervenção delineado para a presente investigação, esteve sempre presente uma dinâmica de avaliação/ intervenção. Promovendo assim, a resposta à questão apresentada pelos autores acerca do

estudo de caso - será que este tipo de intervenção responde às necessidades desta pessoa? Ao permitir dar resposta à mesma, apresenta-se, de acordo com os referidos investigadores, como a terceira vantagem deste género de investigações.

Para Yin (1994) este tipo de abordagem metodológica facilita ao investigador a possibilidade de aprofundar o conhecimento das dimensões de uma diversidade de fenómenos de ordem individual, organizacional, social e política. Esta característica patente neste tipo de estudos esteve, igualmente, presente no nosso, pois a necessidade de obter informação acerca do participante alvo da intervenção que o caracterizasse nas suas diferentes dimensões foi uma das nossas preocupações. Esta necessidade estava associada ao facto de ser um dos nossos pressupostos organizar uma intervenção significativa e ajustada à criança e à família.

O enfoque do projecto de investigação era o de desenvolver um programa de intervenção ao nível do desenvolvimento comunicacional e linguístico e ter a oportunidade de obter dados que demonstrassem a eficácia deste junto do indivíduo. Para Schramm (1971) o estudo de caso como estratégia de investigação apresenta-se como o processo pelo qual se pretende tornar visível uma decisão ou um conjunto de decisões: o porquê de terem sido tomadas, como foram implementadas e qual o resultado obtido.

A referida intervenção teve por base o modelo das práticas centradas na família, uma avaliação em contexto, designadamente nos dois contextos de vida da criança, foi uma avaliação individualizada, com envolvimento dos profissionais de educação, ainda que tenha sido uma avaliação em equipa monodisciplinar. Esta característica presente na referida avaliação prende-se com o facto de não existirem os recursos humanos que permitam um outro tipo de dinâmicas de avaliação nos contextos onde esta decorreu.

A intervenção ocorreu em contexto, nos dois contextos de vida, contexto pré-escolar e casa, de forma individualizada. Integrada nas rotinas, centrada no jogo e em parceria com pais e profissionais, em concreto o educador dos apoios educativos.

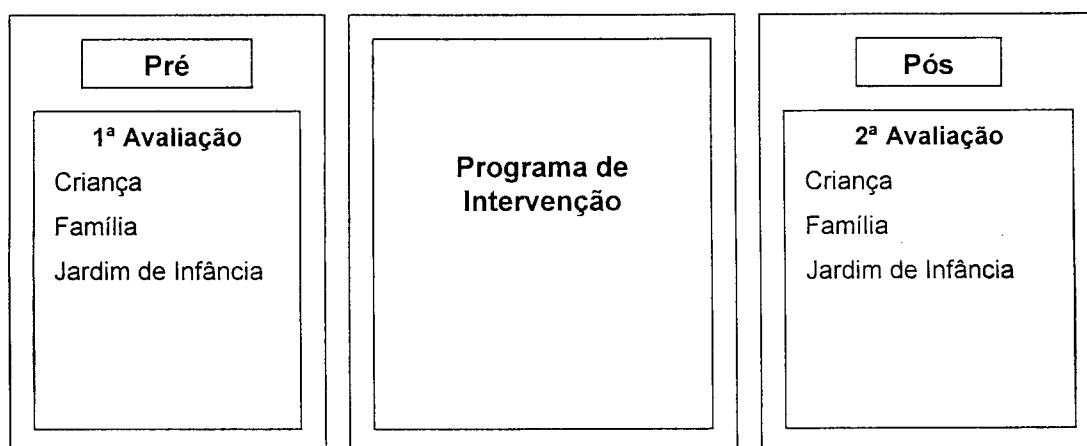
A investigação decorreu em dois contextos diferenciados, a casa e o jardim de infância - cenário da sala de actividades frequentada pela criança alvo do estudo,

uma vez que o contexto do caso pode ser constituído por uma diversidade de cenários, desde o físico ou social ao histórico e ou económico (Creswell, 1998).

Utilizamos ainda uma abordagem quantitativa, na medida em que utilizamos uma série de instrumentos com esse cariz, estes foram usados na fase do pré-teste e do pós-teste com o objectivo de obtermos dados com instrumentos referenciados à norma.

Pelo que o enquadramento metodológico do estudo assumiu o formato de metodologia mista, pois como explicita Creswell (2003) “ (...) a mixed methods approach is one in which the researcher tends to base knowledge claims on pragmatic grounds( eg. Consequence-oriented, problem-centered, and pluralistic). It employs a strategies of inquiry that involve collecting data either simultaneously or sequentially to best understand research problems. The data collection also involves gathering both numeric information(eg. on instruments) as well as text information(eg. on interviews) so that the final database represents both quantitative and qualitative information”( Creswell, 2003, pp. 18-20).

De seguida apresentaremos de forma esquemática o Desenho do estudo:



### 3. Selecção e Caracterização dos Participantes

- Selecção dos participantes

A selecção do caso teve por base os seguintes aspectos de a criança apresentar um diagnóstico clínico de *Síndrome de Down – Trissomia não disjuntiva ou tipo livre*(1), ter uma idade cronológica entre os 3 e 4 anos de idade(2), frequentar o jardim de infância pela primeira vez, num ambiente inclusivo(3), e receber

atendimento por parte da equipa de apoios educativos do concelho onde reside(4). O atendimento ser prestado em contexto, sob orientação de um Educador de Infância com especialização na área da Deficiência Mental / Deficiência Auditiva(5).

Foi também considerada à partida a disponibilidade apresentada pelos pais para a realização da investigação, o seu consentimento informado quanto aos seguintes aspectos: a descrição do processo e posterior uso dos dados recolhidos no estudo(1); a realização de observações naturalistas no contexto casa e no contexto de jardim-de-infância – cenário sala de actividades(2). E a disponibilidade para a elaboração, implementação e monitorização do Plano Individualizado de Apoio à Família(3).

Importa igualmente destacar a resposta positiva quer da equipa de Apoios Educativos do concelho, bem como da direcção da instituição pertencente ao Ministério da Segurança Social, na qualidade da sua directora, e de todo o pessoal quer docente quer não docente da instituição. O consentimento dado pela Equipa dos Apoios Educativos e da Segurança Social foi formalizado por escrito junto das mesmas entidades.

- Caracterização dos participantes

O educador de infância do ensino regular tem 41 anos e como formação académica: Bacharelato em Educação de Infância e Complemento de Formação na área das Expressões; exerce a sua actividade como docente à 8 anos.

Por sua vez o educador de infância dos apoios educativos tem 40 anos, e a seguinte formação académica: Curso do Magistério Primário de Educadores de Infância, Licenciatura em Ciências da Educação e DESE em Educação Especial – Ensino Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico (especialização na área da Deficiência Mental e Deficiência Auditiva), exerce a sua actividade docente à 19 anos, está à 5 anos em Apoio Educativo/ Educação Especial

O agregado familiar é composto por M. e os seus pais. Os seus pais trabalham na área do Grande Porto, o pai trabalha na área comercial na qualidade de engenheiro químico e a mãe na área da educação, nomeadamente no ensino superior. O pai tem 33 anos e a mãe 39 anos. Os dois têm uma formação

académica superior, o pai tem uma licenciatura em Engenharia Química e a mãe um doutoramento na mesma área académica.

#### **4. A História de Cuidados do Manuel**

O estudo realizado centrou-se num processo de avaliação/ intervenção ao nível da comunicação e linguagem em dois contextos – jardim-de-infância e casa, fazendo uso de um modelo de avaliação/ intervenção centrado no jogo, em que a família desempenha um papel crucial. Este estudo foi direccionado a uma criança do sexo masculino que será designada ao longo do trabalho por Manuel.

O Manuel foi seleccionado pela condição que apresenta, Síndrome de Down – Trissomia não disjuntiva – tipo livre e pela preocupação verbalizada pelos pais com a sua forma de comunicação e linguagem. Para os pais era fundamental que o Manuel comunicasse de forma eficaz com o outro e fosse percebido por todos que o rodeavam.

Neste momento, achamos oportuno determo-nos um pouco na história de cuidados de Manuel.

O Manuel nasceu a 24/02/2001, a gravidez foi seguida, sem complicações e o parto ocorreu às 38 semanas de gestação no Hospital De São João – Porto.

A atitude perante a gravidez foi de alegria e satisfação, pois este bebé era um bebé muito desejado, todavia foi vivida com ansiedade crescente em virtude das suspeitas avançadas como resultado dos exames de rotina realizados. Estes, apontaram para a possibilidade, que posteriormente se confirmou, da ocorrência de uma situação de Síndrome de Down.

A mãe e o pai tinham respectivamente 35 e 29 anos e este bebé era o seu primeiro filho. Manuel nasceu com o peso de 2,780grs, 47 cms de comprimento, um perímetro cefálico de 33 cm e de acordo com o índice de Apgar registou o valor 9 ao 1º minuto e 10 aos 5 minutos após o nascimento. Manuel nasceu por cesariana e o seu estado como recém-nascido era normal, o diagnóstico precoce da deficiência veio a confirmar as suspeitas, pois apresentou um cariótipo de Síndrome de Down ( Trissomia 21 tipo livre – 47xy+21). Permaneceu na maternidade na companhia da sua mãe durante 4 dias, durante este tempo a mãe foi acompanhada pela ginecologista e obstetra que a seguiu na gravidez.

Os primeiros tempos confrontaram a mãe com uma grande ansiedade e uma necessidade constante de ajuda, no sentido de dispor de mais informação relativa à deficiência, mas também informação acerca do seu filho em concreto.

Manuel era um bebé calmo, com um sono tranquilo, só precisava da chupeta para adormecer, geralmente fazia-o na companhia do adulto. No entanto, apresentou dificuldades ao nível da alimentação, o que provocou a perda de peso. Foi alimentado a biberão desde que nasceu e aos 4 meses foram introduzidos outros alimentos.

Ao nível das etapas de desenvolvimento Manuel segurou a cabeça por volta dos 4 meses de idade, começou a sorrir aos dois meses e as primeiras palavras ocorreram aos 24 meses. Quanto à marcha, sentou-se pelos 9 meses e pôs-se de pé sem apoio aos 12 meses. Ao nível da sua história médica regista-se um internamento no Hospital de São João, aos 3 anos de idade, com a duração de dois dias para uma intervenção cirúrgica aos ouvidos, amígdalas e adenóides.

Realizou igualmente, uma biopsia intestinal para despiste de alergia ao glúten, a qual se revelou negativa na mesma instituição hospitalar. Efectuou exames clínicos à audição e à visão por iniciativa dos pais, no primeiro caso não foi detectada qualquer alteração na acuidade auditiva, o mesmo não pode ser dito quanto à visão, pois apresenta miopia.

O Manuel aos 3 A e 7m é uma criança curiosa, no contexto de jardim de infância, aproxima-se dos pares, observa e por vezes intervém nas brincadeiras, manifesta preferência por alguns dos pares e agrado pelo contacto e atenção recebida dos adultos que o rodeiam, não demonstra dificuldade em deixar os pais quando chega ao jardim de infância, pela manhã. Mas, ao nível da linguagem expressiva é muito difícil ouvi-lo em contexto de jogo ou de interacção, e em situação de discurso provocado demonstra relutância e não fala.

No contexto casa, é uma criança alegre, brincalhona, que fala continuamente, sendo por vezes difícil compreender o que diz à primeira devido á velocidade do seu discurso, observa-nos no início, depois solicita-nos e leva-nos a jogar com ele, em suma, parece manifestar agrado por ter visitas em casa.

O Manuel desde que nasceu divide o seu dia-a-dia entre a sua casa e a dos avós maternos. Designadamente, desde os seis meses de idade que fica em casa dos avós durante o horário de trabalho dos seus pais, aproximadamente das 9.00 às 17.00, ao cuidado da sua avó materna.

No ano do presente estudo, ano de 2004/ 2005, ingressou no Centro Infantil de Valbom, por opção dos pais, afim de frequentar o ensino pré-escolar. Neste espaço educativo é alvo de atendimento por parte da equipa dos apoios educativos, isto é, alvo de um trabalho em contexto de cariz individualizado efectuado por uma educadora de infância especializada na área da Deficiência Mental/ Deficiência Auditiva, três vezes por semana.

O Manuel devido ao seu quadro clínico foi alvo de atendimento no Centro UADIP, neste espaço recebeu atendimento ao nível da fisioterapia e terapia de fala. O atendimento ao nível da terapia da fala, bem como no que diz respeito à consulta de desenvolvimento de pedopsiquitria processa-se a nível privado por opção dos progenitores.

## **5. Contextos de Intervenção**

Os contextos de intervenção foram o Jardim-de-infância do Centro Infantil de Valbom, mais especificamente a sala de actividades do grupo dos 4 anos, como cenário de intervenção, e a casa. O Centro Infantil de Valbom é um estabelecimento de educação sem fins lucrativos pertencente ao Ministério da Segurança Social.

Esta instituição dispõe das valências de creche( 0-3 anos), jardim de infância( 3-6 anos) e amas(0-6 anos). O estatuto social da população que atende é diversificado, pois podemos encontrar crianças de todos os grupos sociais. Os critérios subjacentes à constituição dos grupos são os da homogeneidade de idades por grupo e sala.

A equipa educativa do estabelecimento de educação pré-escolar dispõe de 7 educadores, 17 auxiliares de acção educativa e 2 educadoras de infância destacadas com uma pós-graduação em Educação Especial do Ministério da Educação que prestam atendimento igualmente na creche e ao domicílio. O número total de crianças a frequentar este estabelecimento é de 150, sendo que 9 delas apresentam Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado.

O Centro Infantil de Valbom encontra-se a funcionar das 7.30 da manhã às 19.00 da tarde de segunda a sexta-feira.

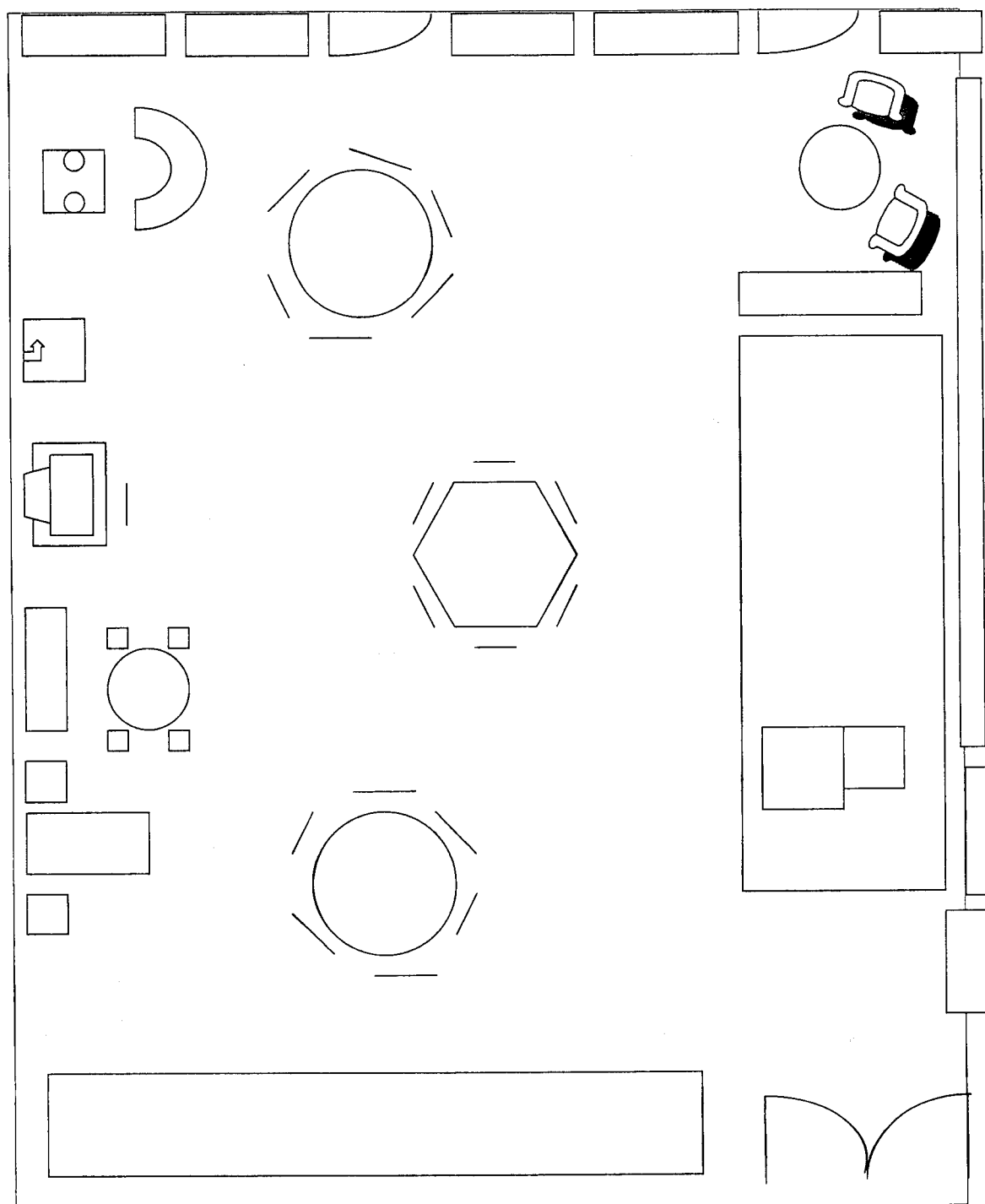


A sala de actividades do grupo dos 4 anos tem como recursos humanos um educador de infância, duas auxiliares de acção educativa, uma tarefeira e um educador de apoio educativo a tempo parcial do Ministério da Educação.

O grupo dos 4 anos é constituído por 25 crianças, sendo que para além do Manuel existe mais uma criança com Necessidades Educativas Especiais a integrar o grupo.

A sala de actividades é constituída por um atelier de recorte e colagem, atelier de desenho, atelier da biblioteca, atelier dos jogos, atelier da casa, acolhimento, computador, standing-frame e mesa de recorte, quadro magnético.

A sala dispõe ainda de um lavatório com água canalizada, luz natural, pois a parede virada ao jardim é toda envidraçada e dispõe de duas portas de acesso directo ao referido espaço (Quadro1.).



**Quadro 1. Sala de actividades do grupo dos 4 anos**

1. atelier de recorte e colagem
2. atelier de desenho
3. atelier da biblioteca
4. atelier dos jogos
5. atelier da casa
6. acolhimento
7. computador
8. lavatório com água canalizada
9. standing-frame e mesa de recorte
10. quadro magnético

De seguida, procedemos a uma descrição breve do contexto casa, Manuel vive num apartamento T3 em bom estado de conservação, arejado e com luz natural directa, este tem uma área de cerca de 140 m<sup>2</sup>, com 9 divisões. Manuel tem um quarto só para si, nesta habitação vive em conjunto com os pais. A habitação situa-se na área do Grande Porto e dispõe de bons acessos. Ao nível dos serviços encontra-se igualmente bem situada, pois Manuel tem na sua área de residência serviços de saúde, educação e espaços de lazer.

## **6. Instrumentos**

Na investigação desenvolvida utilizamos um conjunto diferenciado de instrumentos os quais apontaram na direcção de diferentes alvos, isto é, uns centrados na avaliação da criança, na avaliação da família e do Jardim de Infância. Para além disto deu-nos a oportunidade de cumprir um dos objectivos da metodologia seleccionada, o estudo de caso, que é o de obter dados antes e após a intervenção e concomitantemente dados do processo.

Utilizamos testes com referência à norma - Escala de Avaliação do Desenvolvimento Ruth Griffiths e Escala de Avaliação do Desenvolvimento Linguístico Reynell III; listas de verificação de comportamentos - Lista de Registo de Comportamentos do Programa Portage de Educação Precoce; grelhas de observação - Linhas orientadoras de observação do desenvolvimento linguístico e comunicacional / grelhas sumativas da observação da área da comunicação e da linguagem do Transdisciplinary Play – based Assessment (TPBA); inventários - Home Observation for Measurement of the Environment; entrevista semi-estruturada e observações naturalistas.

O quadro seguinte pretende apresentar os diferentes instrumentos utilizados bem como onde se centrou a avaliação e em que momentos:

Quadro nº 2 : Instrumentos utilizados nos diferentes momentos de avaliação

<div>Avaliação</div> <div>Instrumentos</div>	Criança	Família	Jardim de Infância
Escala de Avaliação do Desenvolvimento Ruth Griffiths	<div>+</div> <div>(avaliação pré e pós)</div>		
Escala de Avaliação do Desenvolvimento Linguístico Reynell III	<div>+</div> <div>(avaliação pré e pós)</div>		
Transdisciplinary Play – based Assessment (TPBA)	<div>+</div> <div>(avaliação pré e pós)</div>		
Entrevista semi-estruturada		<div>+</div> <div>(avaliação pré e pós)</div>	<div>+</div> <div>(avaliação pré e pós)</div>
Observação naturalista		<div>+</div> <div>(intervenção)</div>	<div>+</div> <div>(intervenção)</div>
Home Observation for Measurement of the Environment		<div>+</div> <div>(avaliação pré e pós)</div>	
Portage	<div>+</div> <div>(avaliação pré e pós)</div>		

6.1. Avaliação centrada na criança

**Escala de Avaliação do Desenvolvimento Ruth Griffiths** (Griffiths, 1984, estudo e adaptação Departamento de Psicologia do Centro de Treino Vocacional do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral de Lisboa; 0-8 anos).

A escala foi utilizada no momento de avaliação pré e pós com o propósito de avaliar o quociente desenvolvimental. Esta escala considera seis grandes áreas de competência, e estas, por sua vez, estão organizadas em seis sub-escalas, designadamente: (a) locomotora; (b) pessoal-social;(c) audição-linguagem;(d) coordenação óculo-manual; (e) realização; (f) raciocínio prático.

**Lista de Registo de Comportamentos do Programa Portage de Educação Precoce**( Shearer, Billingsley,Frohman,Hilliard, Johnson, Shearer, 1992, revisão e

adaptação pela Associação Portage Portuguesa pela CESA5 através de NFER-NELSON)

É um sistema de ajuda à educação de crianças que registam alterações no seu desenvolvimento, fornece-nos dados quanto ao desenvolvimento da criança em diferentes contextos. Este instrumento compreende uma lista de registo de comportamentos e encontra-se organizado em seis áreas de desenvolvimento: estimulação do bebé, socialização, linguagem, autonomia, cognição e desenvolvimento motor. O preenchimento da lista de registo de comportamentos permite-nos identificar aqueles que são exibidos pela criança nas 5 áreas de desenvolvimento. Através desta informação torna-se possível definir uma linha de base que em conjunto com a informação obtida paralelamente, através de outros instrumentos, permite elencar as competências a trabalhar com a criança, tal como apontar sugestões de metas de ensino que assentam nas já referidas competências.

A referida linha de base apresenta um registo dos comportamentos adquiridos, emergentes e não adquiridos. A identificação e registo destes no 1º momento de avaliação (pré) e no 2º momento de avaliação (pós) foi realizada pela educadora de apoio educativo responsável pela intervenção junto da criança com Trissomia 21.

### ***Escala de Avaliação do Desenvolvimento Linguístico Reynell III***

A versão da escala utilizada foi traduzida e adaptada por Castro, Gomes & Amorim(1998) e avalia a linguagem nas suas vertentes de compreensão e de expressão.

Assim, encontra-se dividido em duas escalas: a escala da compreensão e a da expressão. A escala da Compreensão engloba 62 itens, organizados em dez partes: (a) palavras isoladas; (b) relacionar dois objectos nomeados; (c) relacionar agentes e acções; (d) constituintes frásicos;(e) atributos; (f) grupos nominais;(g) relações locativas; (h) verbos e atribuição de papel temático; (i) vocabulário; (j) gramática complexa; (K) inferências.

A escala da expressão tem por objectivo avaliar a capacidade da criança na produção de palavras isoladas e enunciados com estruturas gramaticais variadas. A escala encontra-se organizada em 6 partes principais, sendo que algumas destas apresentam sub-partes: (a) nomeação de palavras; (b1) nomeação de

verbos; (b2) nomeação de grupos adjectivais; (c1) nomeação de plurais; (c2) utilização de flexão verbal na terceira pessoa; (d) utilização de estruturas frásicas complexas por imitação; (e) correcção de erros; (e1) complementar enunciados com estruturas complexas; (f) frases negativas e interrogativas com três e mais elementos (Castro, 2001). Esta escala foi aplicada no momento de avaliação pré e no momento pós.

***Linhas orientadoras de observação do desenvolvimento linguístico e comunicacional / grelhas sumativas da observação da área da comunicação e da linguagem do Transdisciplinary Play – based Assessment (TPBA) (Linder, 1990) (1)***

O Transdisciplinary Play-Based Assessment (TPBA) caracteriza-se por ser uma avaliação transdisciplinar. Esta, processa-se da seguinte forma: a criança é colocada perante um conjunto de situações de jogo estruturadas e não estruturadas onde interage com um único facilitador, este processo ocorre em diferentes momentos.

O TPBA está organizado para crianças dos 0 aos 6 anos de idade e possibilita-nos a observação da criança nas seguintes áreas de desenvolvimento: cognitivo, socio-emocional, comunicação e linguagem e sensorio – motor. Tem em conta os estilos de aprendizagem, características ao nível do temperamento, da motivação, e padrões de interacção. Engloba igualmente, a informação qualitativa emergente acerca dos processos presentes no desenvolvimento, das diferentes competências constantes de cada área de desenvolvimento.

Este modelo de avaliação propõe grelhas de observação, nas áreas da comunicação e linguagem, desenvolvimento motor, autonomia e independência pessoal e cognição.

No estudo que realizamos recorreremos, como explicitamos acima, somente à área da comunicação e da linguagem, mais concretamente às linhas orientadoras de observação do desenvolvimento linguístico e comunicacional, e respectivas grelhas sumativas da observação, da mesma área de desenvolvimento.

(1) tradução e adaptação realizada pela autora do estudo com a revisão da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Selene Vicente, do Laboratório de Fala da FPCEUP.

Devemos salientar que estes instrumentos foram traduzidos e adaptados por nós, a partir da proposta de Linder (1990) todavia procedemos a um ajustamento da

mesma, retiramos alguns itens e acrescentamos outros que foram considerados pertinentes. As razões que pautaram a omissão de alguns itens foram: as especificidades da Língua Portuguesa (ex: desvios fonológicos – the present progressive ), divergências relativas à definição de alguns itens apresentados(ex: item – tipos de palavras produzidas: frases na negativa ) e a impossibilidade de recolher um determinado tipo de informação(ex: extensão média dos enunciados é uma medida que implicava a obtenção de uma amostra de fala, o que não foi possível realizar).

De igual modo, acrescentamos alguns itens, por o instrumento das linhas orientadoras de observação do desenvolvimento linguístico e comunicacional ser omissivo(ex: tipos de frase – frase na exclamativa ).

A avaliação realizada não assumiu um carácter transdisciplinar, mas sim monodisciplinar, organizada pela autora do estudo em colaboração com a Educadora de Apoio Educativo.

O carácter monodisciplinar da avaliação deveu-se ao facto de no contexto de jardim de infância não dispormos dos recursos humanos que permitissem uma avaliação transdisciplinar, tal como é preconizada pelo modelo TPBA(Linder,1990).

## **6.2. Avaliação centrada na família**

### ***Entrevista semi – estruturada***

A entrevista semi-estruturada caracteriza-se, como é salientado por Skinner (2000,pp.1), pelo entrevistador elaborar um guião que orienta a recolha de informação, neste, a ordem e a forma como as questões são colocadas não é estandardizada. A sequência das questões vai sendo reajustada à medida que a entrevista decorre, este formato é, em certa medida, condicionado pelo perfil do entrevistado bem como pela própria situação em que a entrevista ocorre.

O entrevistador dispõe ainda da liberdade para explorar as diferentes dimensões das questões e das respostas, ainda que estas não façam parte da lista previamente definida. Todavia, tem de ter sempre presente as diferentes áreas que queria abordar com a entrevista. A opção por este tipo de entrevista prendeu-se com as características enunciadas, mas também com o facto de necessitarmos

de obter informações concretas e aprofundadas acerca do Manuel através «da voz dos seus progenitores e dos profissionais de educação».

A entrevista semi – estruturada ao casal, teve por objectivo recolher informação acerca das percepções e das práticas educativas destes relativamente ao desenvolvimento do Manuel.

No que diz respeito às percepções, o objectivo era recolher informação quanto: às características e competências de M.; a forma como vivem o facto do seu filho ser portador do Síndrome de Down; qual a agenda desenvolvimental que definem para este e qual o seu papel na mesma.

Relativamente às práticas educativas, pretendemos obter dados acerca dos estilos parentais e das possíveis formas de envolvê-los na construção e implementação do programa de intervenção.

O objectivo final era o de construir um programa «suficientemente sensível ao participante e aos seus pais», tal como a sua avaliação.

A entrevista decorreu em dois momentos, respectivamente o momento de avaliação pré e o momento de avaliação pós.

Esta entrevista não foi conjunta, tivemos ainda o cuidado de a realizar no mesmo dia, sempre que possível e, em tempos diferenciados no mesmo contexto. A entrevista pré decorreu no contexto de Jardim-de-infância a pós foi no contexto casa por solicitação dos pais devido a aspectos de ordem familiar. O conteúdo do guião das mesmas diferiu por duas razões, no 1º momento de avaliação pretendíamos recolher o maior numero de informação anterior à frequência do contexto de jardim de infância, informação relativa à história de cuidados do Manuel , e acerca da forma como na qualidade de pais viveram, nos primeiros tempos, o aspecto da deficiência do seu filho, quais as redes de apoio e de suporte.

No segundo momento tentamos perceber se tinham ocorrido mudanças nas suas percepções e práticas após a intervenção.

Na entrevista semi-estruturada aos pais do momento de avaliação pré englobamos os seguintes itens para orientar o diálogo: informações acerca da criança; informações acerca da criança com Necessidades Educativas Especiais; redes de apoio na família e na comunidade; práticas e percepções dos pais acerca do seu filho; comunicação/ linguagem.



Seguidamente passamos a descrever, ainda que de forma breve, o conteúdo dos guiões da entrevista pré e pós, bem como a apresentar os mesmos numa representação gráfica.

<p>Entrevista semi-estruturada aos pais</p> <p>Percepções e práticas</p> <p>1º momento da avaliação</p> <p>(pré)</p>	
<p><b>Personalidade e temperamento do Manuel</b></p>	<p>Como é que o Manuel se relaciona com as pessoas que o rodeiam?</p> <p>Como é que se relaciona com outras crianças?</p> <p>E os colegas de brincadeira do Manuel? Quem são? O que fazem juntos, como brincam?</p> <p>Como é que o Manuel reage quando está perante situações novas?</p> <p>Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir alegre/ confiante?</p> <p>Quais? O que faz quando isso acontece?</p> <p>Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir ansioso/ frustrado ou irritado? Quais? O que faz quando isso acontece?</p> <p>Quais são as tarefas/ jogos/ brincadeiras que o Manuel gosta de realizar em casa e no jardim de infância?</p> <p>Como é que ele se envolve nas tarefas propostas em casa e no jardim de infância? A forma difere? Em que aspectos?</p> <p>Considera que os aspectos focados devem-se ao facto do Manuel ser uma criança portadora de trissomia 21?</p>
<p><b>Situação relativa à deficiência do Manuel</b></p>	<p>A gravidez do Manuel foi uma gravidez desejada?</p> <p>O Manuel é o vosso primeiro filho?</p> <p>Quando tomou conhecimento das características do Manuel?</p> <p>Qual foi a sua reacção face à situação?</p> <p>Qual foi a reacção do(a) seu/sua marido/ mulher?</p> <p>Quais foram as razões que a levaram a prosseguir com a gravidez?</p> <p>Como transmitiu esta informação à sua família mais próxima e quais foram as suas reacções?</p> <p>Quando segurou o seu filho nos braços pela primeira vez? o que sentiu?</p> <p>Quais são os factores que considera serem determinantes para o aparecimento da Trissomia 21?</p> <p>Qual é a informação de que dispõe acerca da condição do seu filho?</p> <p>Quais são as suas expectativas acerca do desenvolvimento do seu filho? (a curto, médio e longo prazo)</p> <p>Vamos imaginar o Manuel na idade adulta e pensar nas seguintes áreas (educação, saúde, trabalho, autonomia/ independência pessoal, papel na sociedade)</p>
<p><b>Redes de apoio na família e na comunidade</b></p>	<p>gostaria que me dissesse caso necessitasse de ajuda a quem recorria para obter : apoio económico, apoio social, transporte/ deslocações, apoio médico, apoio técnico/ informação)</p> <p>como tomou contacto com os serviços de apoio às Necessidades educativas Especiais? Pode descrever-me a sua experiência.</p> <p>Considera que o acesso às estruturas de apoio oficiais (saúde, segurança</p>

	<p>social, educação) e o atendimento dado por parte destas responde às vossas necessidades como pai/ mãe de uma criança com N.E.E.</p> <p>Considera que as referidas estruturas de apoio fornecem uma resposta adequada ao vosso filho?</p> <p>Considera que a comunidade e a sociedade em geral é sensível às necessidades e características do seu filho?</p> <p>Quais são as barreiras e obstáculos que encontram no dia-a-dia como pais do Manuel ?</p> <p>Como caracterizam os serviços que o Manuel usufrui e como conseguem articular a sua frequência com o vosso dia-a-dia?</p> <p>Quais são os apoios que consideram relevantes para o vosso filho?</p>
<b>Rotinas e actividades do Manuel</b>	<p>Poderiam descrever-me o dia – a- dia do Manuel?</p> <p>De que forma o Manuel veio alterar as vossas rotinas? ( organização dos dias úteis, fins de semana, férias,etc)</p> <p>E quando o Manuel vai para a escola como decorre o vosso dia?</p> <p>Quais são as actividades de jogo/ brincadeira que realiza com o seu filho e porquê?</p> <p>Quais são as actividades preferidas do Manuel?</p>
<b>Desenvolvimento e Educação do Manuel</b>	<p>Quais são as competências do Manuel?</p> <p>O que consideram ser importante para o desenvolvimento do Manuel?</p> <p>O que consideram ser fulcral desenvolver no Manuel neste momento do seu desenvolvimento?</p> <p>Como considera que uma criança deve ser educada?</p> <p>j) E ao nível da disciplina o que consideram relevante?</p> <p>Qual é a educação que pretendem dar ao vosso filho?</p> <p>Poderiam descrever como foram educados pelos vossos pais – de que forma a educação que dão ao Manuel difere ou não daquela que receberam?</p> <p>De acordo com a sua opinião quais considera serem as funções do Jardim de Infância?</p> <p>Considera o Jardim de Infância um espaço de aprendizagem? Porquê?</p>
<b>Envolvimento dos pais no Jardim de Infância</b>	<p>Na sua opinião como deve ser a participação dos pais no Jardim de Infância?</p> <p>Como gostaria de participar nesse espaço educativo? A que níveis?</p>
<b>Comunicação/ Linguagem</b>	<p>Como é que o Manuel comunica consigo?</p> <p>Como comunica com o seu filho?</p> <p>Como gostava que o seu filho comunicasse consigo?</p>

(ver guião da entrevista em anexo)

No guião, da entrevista semi estruturada pós, realizada aos pais optamos por manter os itens atrás apresentados com excepção dos que se relacionam com os aspectos ligados às Informações acerca da criança com NEE nos seguintes pontos: diagnóstico da deficiência(1), reacção ao mesmo por parte dos pais e restante família (2). A razão para esta opção prendeu-se com o facto destes dados

serem estáticos e nos reportarem para algo vivido no passado que não se prende com os objectivos do momento de avaliação pós. Acrescentar a explicação face ao segundo guião e apresentar só o primeiro.

**(ver guião da entrevista semi-estruturada no livro de anexos)**

### ***Observação naturalista***

A observação naturalista apresenta-se de acordo com Estrela (1990, pp.45 citando Landsheere) como "(...) uma observação dos comportamentos dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana."

Este tipo de observação assume-se como "(...) uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o séc.XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de os outros animais." (Ibidem, 1990,pp.45).

Desta forma, permitiu-nos fazer o registo de dados no contexto casa e no contexto de Jardim de Infância relativamente ao programa de desenvolvimento comunicacional/ linguístico envolvendo a descrição "do que é dito e feito".

Esta observação englobou a descrição do cenário, dos diferentes intervenientes( pais e profissionais de educação), actividades e formas de envolvimento do Manuel. Mais especificamente pretendíamos observar como eram implementadas no Jardim de Infância e em casa as propostas efectuadas ao nível da comunicação e da linguagem, bem como a organização dos ambientes de aprendizagem, quer formais quer informais eram facilitadores ou não da comunicação e da linguagem.

A observação naturalista decorreu com a periodicidade de uma vez por mês, no contexto enunciado, durante quatro meses.

O registo foi feito numa base contínua em períodos de tempo de 30 minutos. No sentido de explicitar a forma como foi realizada fornecemos o guião da observação naturalista. (Anexos: observações naturalistas realizadas.

**Guião da observação naturalista – contexto domiciliário**

Observador:	
Data:	
Local:	
Tempo de observação:	
Duração:	
Sujeitos – alvo:	

1. descrição do cenário da intervenção no contexto - casa	<p>Organização do cenário da intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Recursos materiais</li><li>• Recursos humanos</li></ul> <p>As rotina:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• O que acontece?</li><li>• Onde acontece?</li><li>• Como são feitas as transições entre as propostas de intervenção?</li></ul> <p>As regras:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Como se organiza e estruturam os sujeitos em torno das referidas regras?</li></ul>
---	--

2. interações mãe/pai com a criança	<p>O que é que está a ser ensinado?</p> <p>A apresentação das actividades organiza-se do «simples» para o «complexo»?</p> <p>As actividades realizadas são propostas pelo progenitor ou são o resultado das propostas do Manuel?</p> <p>Qual a linguagem corporal dos intervenientes? ( sujeitos e a criança)</p> <p>Qual a tonalidade afectiva dos progenitores para com o Manuel?</p> <p>A escolha das actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Como?</li><li>• Quem faz a escolha?</li><li>• Transições de actividades?</li></ul> <p>Ajuda e assistência:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Qual é o tipo de ajuda que o Manuel procura?</li><li>• Como é que o Manuel pede ajuda?</li><li>• Quem presta a ajuda?</li></ul> <p>Gestão dos comportamentos por parte dos progenitores:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Quais os comportamentos do Manuel e como são geridos pelos pais?</li><li>• Uso do time-out?</li><li>• Uso do reforço e do elogio?</li><li>• Quais as formas de comunicação utilizadas?</li></ul> <p>Estratégias e actividades da planificação:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Quais são os objectivos que estão a ser trabalhados?</li><li>• Quais são as estratégias utilizadas?</li><li>• Quem está implicado no trabalho?</li><li>• Estilos parentais</li></ul>
-------------------------------------	---

***Home Observation for Measurement of the Environment*** (Bradley & Caldwell, 1984)<sup>1</sup>

Foi utilizado o questionário de avaliação da qualidade do ambiente familiar na versão dos 3-6 anos para crianças com Deficiência – Atraso de desenvolvimento. A escala compreende o formato de entrevista semi-estruturada, a entrevista seguida foi a proposta pelo protocolo de entrevista semi-estruturada de Abreu-Lima(2003) com base nos itens do inventário Home. A esta versão acrescentamos ainda alguns itens de observação presentes na versão 3-5(2005) para o DA-EC-Home.

A escala HOME( Bradley & Caldwell, 1984) divide-se nas seguintes sub-escalas: (I) Materiais para Aprendizagem; (II) Estimulação da linguagem; (III) Ambiente Físico; (IV) Responsividade; (V) Estimulação Académica; (VI) Modelagem; (VII) Variedade; (VIII) Aceitação. Uma vez que esta escala se destina à população com Deficiência – atraso de desenvolvimento engloba nas sub-escalas (I),(II),(IV),(V),(VI) e (VII) um conjunto de outros itens considerados pertinentes face a esta população.

Passamos a apresentar uma grelha com as duas versões de forma a tornar mais perceptível as suas diferenças e similitudes.

Os resultados obtidos podem ser encontrados em anexo, relativamente ao momento antes e ao momento depois.

---

<sup>1</sup> versão adaptada da HOME – versão 3-5(2003) para o Atraso de Desenvolvimento - HOME foi traduzida pela autora do estudo, com revisãp Professora Doutora Isabel Macedo Pinto e pela Professora Doutora Orlanda Cruz da FPCE – Universidade do Porto.

HOME			
HOME 3-5 Anos		HOME 3-5 Anos VERSÃO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA – Atraso de Desenvolvimento	
I- MATERIAIS PARA APRENDIZAGEM	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A criança tem brinquedos que ensinam cores, formas e tamanhos.</li> <li>2. A criança tem três ou mais puzzles.</li> <li>3. A criança tem gravador/ CD/ DVD e pelos menos 5 discos infantis/cassetes.</li> <li>4. A criança tem brinquedos ou jogos que permitem a expressão livre.</li> <li>5. A criança tem brinquedos ou jogos para exercitar a motricidade fina.</li> <li>6. A criança tem brinquedos ou jogos que facilitam a aprendizagem dos números.</li> <li>7. A criança tem pelo menos 10 livros infantis ou discos /CDs de histórias.</li> <li>8. Há pelo menos 10 livros visíveis em casa.</li> <li>9. A família compra e lê um jornal diário.</li> <li>10. A família assina, compra ou recebe pelo menos uma revista.</li> <li>11. A criança é estimulada a aprender as formas.</li> </ol>	I- MATERIAIS PARA APRENDIZAGEM	<p>Todos os itens e ainda os seguintes:</p> <p>11a .A criança tem brinquedos, enfeites, materiais que permitem a estimulação passiva.</p> <p>11b . O progenitor comunica pelo menos uma vez por mês com a escola ou instituição educativa acerca dos progressos da criança.</p>
II- ESTIMULAÇÃO DA LINGUAGEM	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. A criança tem brinquedos que ajudam a conhecer os nomes dos animais.</li> <li>13. A criança é estimulada a aprender o alfabeto.</li> <li>14. Os pais ensinam a criança expressões verbais elementares de boa educação, tais como <i>Se faz o favor, Obrigado e Desculpe.</i></li> <li>15. O progenitor estimula a criança</li> </ol>	II- ESTIMULAÇÃO DA LINGUAGEM	<p>Todos os itens e ainda os seguintes:</p> <p>13a . O progenitor passa algum tempo pelo menos três vezes por semana a ajudar a criança a comunicar.</p> <p>18a . O progenitor facilita a comunicação entre o entrevistador e a criança.</p>

	<p>a falar e passa algum tempo a ouvi-la.</p> <p>16. A criança pode escolher o que comer ao pequeno –almoço ou ao almoço.</p> <p>17. O progenitor exprime-se utilizando formas gramaticais e pronuncia correctas.</p> <p>17. O progenitor exprime-se utilizando formas gramaticais e pronuncia correctas.</p> <p>18. A voz do progenitor transmite sentimentos positivos acerca da criança.</p>		
III- AMBIENTE FISICO	<p>19. O edificio parece seguro.</p> <p>20. A zona de brincadeira exterior parece segura.</p> <p>21. O interior da casa não é escuro nem monótono em termos perceptivos.</p> <p>22. A zona que rodeia a casa é agradável em termos estéticos.</p> <p>23. A casa tem 9 metros quadrados de espaço habitável por pessoa.</p> <p>24. As divisões da casa não estão superlotadas com mobília.</p> <p>25. A casa está razoavelmente limpa e arrumada.</p>	III- AMBIENTE FISICO	Todos os itens seleccionados
IV- RESPONSABILIDADE	<p>26. O progenitor mantém a criança próxima de si 10 a 15 minutos por dia.</p> <p>27. O progenitor conversa com a criança pelo menos duas vezes durante a entrevista.</p> <p>28. O progenitor responde verbalmente às perguntas ou pedidos da criança.</p> <p>29. O progenitor responde verbalmente ao discurso da criança.</p>	IV- RESPONSABILIDADE	<p>26<sup>a</sup> . O progenitor ensina a criança como demonstrar afecto, aprovação e outras respostas afectivas positivas.</p> <p>27. O progenitor conversa com a criança pelo menos cinco vezes durante a entrevista. ( o numero de vezes em que o progenitor conversa com a criança é diferente)</p>

	<p>30. O progenitor elogia as qualidades da criança 2 vezes durante a entrevista.</p> <p>31. O progenitor acaricia, beija ou abraça a criança durante a entrevista.</p> <p>32. O progenitor ajuda a criança a mostrar alguma habilidade durante a entrevista.</p>		
V- ESTIMULAÇÃO ACADÊMICA	<p>33. A criança é estimulada a aprender as cores.</p> <p>34. A criança é estimulada a aprender rimas, canções, lengalengas, etc.</p> <p>35. A criança é estimulada a aprender relações espaciais.</p> <p>36. A criança é estimulada a aprender os números.</p> <p>37. A criança é estimulada a aprender a ler algumas palavras.</p>	V- ESTIMULAÇÃO ACADÊMICA	<p>Todos os restantes itens e ainda:</p> <p>37 a . A criança é encorajada a desenvolver competências sociais necessárias nos contextos escolares.</p>
VI-MODELAGEM	<p>38. A criança é habituada a respeitar um horário alimentar.</p> <p>39. A TV é utilizada de forma criteriosa.</p> <p>40. A criança pode exprimir sentimentos negativos sem ser castigada severamente.</p> <p>41. A criança pode bater no progenitor sem ser castigada severamente.</p> <p>42. O progenitor apresenta o entrevistador à criança.</p>	VI-MODELAGEM	<p>41 a. O progenitor ensina e encoraja a criança a desenvolver competências de jogo e interacção apropriadas.</p> <p>41 b. O progenitor ensina e encoraja a criança a aprender hábitos de higiene pessoal. E</p> <p>42 a . O progenitor interage fisicamente com a criança pelo menos três vezes durante a entrevista.</p>
VII-VARIEDADE	<p>43. A criança tem um instrumento musical verdadeiro ou de brincar.</p> <p>44. A criança é levada a passear por um membro da família pelo menos semana sim, semana não.</p> <p>45. A criança fez viagens de mais de 60 km durante o último ano.</p> <p>46. A criança foi</p>	VII-VARIEDADE	<p>44. A criança é levada a passear por um membro da família pelo menos uma vez por semana. E ( o numero de vezes é diferente)</p> <p>51 a . A criança não fica confinada ao parque ou à cadeira durante a maior parte da entrevista.</p>



	levada a um museu ou exposição de arte, durante o último ano. 47. O progenitor habitua a criança a arrumar os brinquedos sem ajuda. E 48. A criança come pelo menos uma refeição por dia com os pais. E 49. O progenitor deixa a criança escolher alguns alimentos ou marcas na mercearia. 50. O progenitor usa frases com estrutura e vocabulário complexo. 51. Os trabalhos manuais da criança estão expostos em algum lugar na casa.		
VII-ACEITAÇÃO	52. Não mais do que uma situação de castigo físico durante a semana anterior. 53. O progenitor não repreende nem grita à criança mais do que uma vez durante a entrevista. 54. O progenitor não restringe fisicamente a criança durante a entrevista. 55. O progenitor não bate na criança durante a entrevista.	VII-ACEITAÇÃO	Todos os itens

### 6.3. Avaliação centrada no Jardim de Infância

#### *Observação naturalista*

A observação naturalista teve por base os mesmos pressupostos da observação que se desenvolveu no contexto casa.

No contexto de Jardim de Infância, na sala de actividades, ocorreu uma vez por mês, num registo continuo de 30 minutos, ao longo de 4 meses.

Pretendeu-se obter dados acerca do contexto em causa face ao programa de desenvolvimento comunicacional e linguístico envolvendo a descrição «do que é dito e feito».

Esta observação englobou a descrição do cenário, dos diferentes intervenientes, das actividades e formas de envolvimento do Manuel de forma a tornar mais clara a exposição apresentamos o guião elaborado para a observação naturalista no Jardim-de-infância. (Anexos: observações naturalistas realizadas).

### Guião da observação naturalista – Jardim-de-infância

Observador:	
Data:	
Local:	
Tempo de observação:	
Duração:	
Criança – alvo:	
1. Descrição do cenário da sala de actividades	<p>Organização do espaço - sala</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos materiais</li> <li>Recursos humanos</li> </ul> <p>Constituição do grupo</p> <p>Rotinas, horários e actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O que acontece?</li> <li>Onde acontece?</li> <li>Como são feitas as transições?</li> </ul> <p>Regras de funcionamento da sala de actividades;</p> <p>Como se organiza e estrutura o grupo em torno das referidas regras?</p>
2. interacções Educador/ criança	<p>O que é que está a ser ensinado?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A apresentação das actividades organiza-se do «simples» para o «complexo»?</li> <li>Qual a linguagem corporal dos intervenientes? ( adultos e pares)</li> <li>Qual a tonalidade afectiva dos adultos, pares e criança- alvo?</li> </ul> <p>A escolha das actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como?</li> <li>Transições de actividades?</li> <li>Interacção com os pares?</li> </ul> <p>Ajuda e assistência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como é que o Manuel pede ajuda?</li> <li>Quem presta a ajuda?</li> <li>Qual a rapidez de resposta?</li> <li>Quais são as ajudas pedidas?</li> <li>Qual é o tipo de ajuda prestada ao Manuel?</li> </ul> <p>Como participa o Manuel nas actividades e nas diferentes áreas da sala?</p> <p>Como é que lhe possibilita a participação nas actividades?</p> <p>Gestão de comportamentos do Manuel na sala de actividades?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso do time - out?</li> <li>Uso do reforço e do elogio?</li> <li>Quais as formas de comunicação utilizadas?</li> </ul> <p>Estratégias e actividades :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Quais são os objectivos que estão a ser trabalhados?</li> <li>Quais são as estratégias utilizadas?</li> <li>Quem está implicado nas actividades?</li> </ul>
3. relação pais/ pessoal docente e não docente	<p>Interacção pais – pessoal docente e não docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tipo de comunicação usado</li> <li>Tonalidade afectiva presente nas interacções</li> </ul>

### ***Entrevista semi – estruturada***

A entrevista semi- estruturada à Educadora de Infância do Ensino Regular e à Educadora de Infância dos Apoios Educativos organizou-se com o propósito de recolher dados quanto às percepções destas relativamente à Educação Pré-escolar, a forma como «entendem» as situações de ensino/aprendizagem na 1ª etapa da Educação Básica e o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais e, em particular, com crianças com Trissomia 21.

Ao nível das práticas, propusemo-nos obter informação quanto à forma como encaram a parceria dos pais neste processo, quais as práticas que pautam o seu trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais e, em particular, com crianças portadoras de Síndrome de Down. Isto é, ao nível da entrevista semi-estruturada pré, na entrevista semi-estruturada pós já recolhemos informação precisa acerca da criança alvo do estudo.

O facto de escolhermos esta abordagem prendeu-se com o facto de na primeira entrevista M., ter iniciado a frequência do Jardim de Infância e as educadoras disporem de pouco informação acerca deste e ser pertinente, para nós, conhecermos um pouco a forma como encaram o seu trabalho e quais os seus modos de acção; na segunda entrevista já se tornou possível obter informação mais aprofundada acerca do Manuel.

Seguidamente passamos a descrever, ainda que de forma breve, o conteúdo dos guiões da entrevista pré e pós, bem como a apresentar os mesmos numa representação gráfica.

Entrevista semi-estruturada às educadoras de infância	
Práticas e percepções	
1º momento de avaliação (pré)	
<b>Desenvolvimento e educação de crianças em Idade Pré-escolar</b>	<p><i>O que considera fundamental na educação de uma criança?</i></p> <p><i>O que considera fundamental na educação de uma criança em idade pré-escolar?</i></p> <p><i>No desenvolvimento e educação de qualquer criança a aprendizagem de alguns comportamentos é aprendida, embora, como sabemos, esta ocorra em tempos diferentes de acordo com a individualidade de cada criança. Tendo em conta uma criança com um desenvolvimento normal qual seria a idade para si adequada para os seguintes comportamentos: contar até dez , desenhar uma pessoa com cabeça, tronco, braços e pernas, ler frases simples, vestir-se sem ajuda, apertando os botões, arrumar no sitio os brinquedos após ter brincado com eles, preparar coisas simples para comer( torradas, sanduíches, leite com cereais), partilhar as suas coisas com as outras crianças, consolar outras crianças, participar em jogos de equipa, seguindo as regras e respeitando a sua vez, sem a intervenção do adulto, apertar os cordões/ atacadores dos sapatos, andar de bicicleta(sem rodinhas de suporte), Saltar num só pé, Dizer o nome completo, Explicar o significado de um provérbio( por ex: mais vale tarde do que nunca), lembrar-se e contar de cor pequenas histórias)?</i></p> <p><i>Na sua opinião quem é que pode influenciar mais a inteligência de uma criança?</i></p> <p><i>Quais são as suas grandes metas de trabalho ao nível do ensino pré-escolar?</i></p> <p><i>6. De acordo com a sua opinião quais deverão ser as características mais importantes de um Jardim de Infância?</i></p> <p><i>Na sua opinião qual é a função do Jardim de Infância?</i></p> <p><i>O que é que pode ajudar uma criança a comunicar com os outros?</i></p> <p><i>O que é que pode ajudar uma criança a desenvolver a linguagem?</i></p> <p><i>O que é que pode ajudar uma criança a falar bem?</i></p> <p><i>De que forma considera que as situações de ensino/aprendizagem ao nível da área da comunicação devem ser organizadas? Com quem? Onde? Como?</i></p> <p><i>De acordo com a sua experiência quais são os elementos cruciais para que as situações de ensino/ aprendizagem na primeira etapa da educação básica – o ensino pré-escolar - sejam de qualidade?</i></p>
<b>Envolvimento dos pais no Jardim de Infância</b>	<p><i>O que acha da participação dos pais no Jardim de Infância?</i></p> <p><i>Que tipo de experiência tem a este nível?</i></p> <p><i>Como caracteriza a participação dos pais no Jardim de Infância?</i></p> <p><i>O que pensa que poderá condicionar a participação dos pais?</i></p> <p><i>Na sua opinião quais serão as formas mais eficazes de envolver os pais no Jardim-de-infância?</i></p> <p><i>Quais considera serem as formas mais eficazes para conseguir a generalização das práticas a outros contextos e cenários, por ex: a casa?</i></p>

<b>Desenvolvimento e Educação em crianças com Necessidades Educativas Especiais</b>	<p><i>No atendimento a prestar à população com Necessidades Educativas Especiais quais deverão ser na sua opinião os aspectos a considerar?</i></p> <p><i>Existem diferenças relativamente às situações de ensino/ aprendizagem? Quais?</i></p> <p><i>E no que diz respeito às interações com os adultos, com os pares, com os pais – existem diferenças? Porquê?</i></p> <p><i>O que considera ser essencial para que o contexto de Jardim de Infância seja um espaço de ensino/aprendizagem para uma criança com N.E.E ? e em casa?</i></p> <p><i>E o que considera ser relevante no atendimento e prestação de serviços no caso da Trissomia 21?</i></p>
---	---

<p>Entrevista semi-estruturada às Educadoras de Infância</p> <p>Percepções e práticas</p> <p>2º momento de avaliação (pós)</p>	
<b>Personalidade e temperamento do Manuel</b>	<p>Como caracteriza a sua personalidade /temperamento?</p> <p>Como é que o <i>Manuel</i> se relaciona com as pessoas que o rodeiam? e com estranhos? Como é que se relaciona com outras crianças?</p> <p>E os colegas de brincadeira do <i>Manuel</i>? Quem são? O que fazem juntos, como brincam?</p> <p>Como é que o <i>Manuel</i> reage quando está perante situações novas?</p> <p>Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir alegre/ confiante? Quais? O que faz quando isto acontece?</p> <p>Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir ansioso/ frustrado ou irritado? Quais? O que faz quando isto acontece?</p> <p>h) Quais são as tarefas/ jogos/brincadeiras que o <i>Manuel</i> gosta de realizar em casa e no Jardim de Infância?</p> <p>Como é que ele se envolve nas tarefas propostas em casa e no Jardim de Infância? A forma de envolvimento difere? Em que aspectos?</p>
<b>Desenvolvimento e educação do Manuel</b>	<p>Quais são as suas expectativas acerca do desenvolvimento do Manuel:</p> <p>O que considera fundamental na educação do Manuel no contexto de jardim de infância?</p> <p>Quais são as suas grandes metas de trabalho na Educação Pré-Escolar com o Manuel ?</p> <p>Existem diferenças relativamente às situações de ensino/aprendizagem no trabalho desenvolvido com o Manuel? Quais?</p> <p>De que forma considera que as situações de ensino/aprendizagem ao nível da área da comunicação, no caso específico do Manuel, devem ser organizadas? Com quem? Onde? Como?</p> <p>O que é que pode ajudar o Manuel a desenvolver a linguagem?</p> <p>Quem é que pode ajudar o Manuel a comunicar com os outros?</p> <p>No atendimento a prestar à população com Necessidades Educativas Especiais quais deverão ser na sua opinião os aspectos a considerar? E quanto ao Manuel?</p> <p>E no que diz respeito às interações com os adultos, com os pares, com os</p>

	<p>país – existem diferenças? Porquê?</p> <p>O que considera ser essencial para que o contexto de Jardim de Infância seja um espaço de ensino/aprendizagem para uma criança como o Manuel? E em casa?</p>
Comunicação/ Linguagem do Manuel	<p><i>Como é que o Manuel comunica consigo?</i></p> <p><i>Como comunica com o Manuel?</i></p> <p><i>Como gostava que o Manuel comunicasse consigo?</i></p>

## 7. Materiais

A recolha de dados efectuou-se em dois contextos, com recurso a diferentes materiais de forma a recolher, observar, implementar e monitorizar o estudo de caso. De seguida passamos a apresentar a lista dos materiais utilizada:

- Gravador áudio para a recolha de dados durante as entrevistas;
- Sistema Pictográfico de comunicação (SPC)<sup>(2)</sup>

<sup>2</sup> **SPC** – Símbolos Pictográficos de Comunicação - *Picture Communication Symbols* (Johnson, 1981) faz uso da chave de Fitzgerald, ou seja o vocabulário é agrupado de acordo com uma dada ordem de cores, o qual possibilita o agrupamento em 6 categorias gramaticais. As cores atribuídas são: pessoas, bem como pronomes pessoais( amarelo); verbos(verde); adjetivos(azul); substantivos(laranja); sociais(rosa) e diversos( branco).A apresentação passa por um determinado conjunto de etapas, na primeira fase os símbolos são apresentados de acordo com a sua funcionalidade, ou seja tendo como referência os contextos de vida da criança. é apresentado um símbolo de cada vez acompanhado da cor correspondente à categoria gramatical a que pertence. "Com o objectivo de ensinar os princípios linguísticos e a estrutura da frase à criança. Permitindo assim que a criança interiorize, compreenda e faça a associação da cor á imagem numa primeira fase, e numa segunda à palavra em termos gramaticais, para que a criança faça um percurso qualitativo até à organização da estrutura frásica. Levando a criança a analisar as relações funcionais entre os diferentes componentes da frase, e a compreender a forma de ordenar as palavras na frase afecta o seu significado."([http://www.appc-faro.pt/nonio/partilha/Vamos\\_Comunicar.htm](http://www.appc-faro.pt/nonio/partilha/Vamos_Comunicar.htm))

## **8. Procedimento**

A investigação decorreu de Outubro de 2004 a Junho de 2005, isto é ao longo de 9 meses.

A estrutura do estudo de caso com vários participantes organizou-se da forma que passamos a descrever. (ver anexo Grelha do diário de Actividades)

- Análise descritiva do processo de avaliação/ intervenção que englobou os seguintes momentos:

<b>1º Momento de avaliação (Pré- teste)</b>
---

### **Avaliação centrada na criança**

- Aplicação da escala de avaliação do desenvolvimento Ruth Griffiths; (livro de Anexos: relatório da Griffiths);
- Aplicação da escala de desenvolvimento linguístico Reynell III (livro de Anexos: relatórios da Reynell III);
- Aplicação da lista de registo de comportamentos do Portage (livro de Anexos: folha sumária dos resultados obtidos na lista de registo de comportamentos do Portage);
- Adaptação das Linhas orientadoras da observação do desenvolvimento linguístico e comunicacional do TPBA (livro de Anexos: grelha sumativa).

### **Avaliação centrada na família**

- Aplicação da Home (livro de Anexos: resultados obtidos na Home);
- entrevistas semi-estruturadas aos pais (livro de Anexos: guião da entrevista semi-estruturada).

### **Avaliação centrada no Jardim de Infância**

- entrevistas semi-estruturadas às educadoras de infância envolvidas no estudo (livro de Anexos: guião da entrevista semi-estruturada e transcrições das mesmas).

## **Intervenção**

- Reunião com os diferentes intervenientes e os pais para a construção e implementação do PIAF( livro de Anexos - PIAF);
- Implementação do Programa de desenvolvimento comunicacional e linguístico nos dois contextos(livro de Anexos - Programa de Desenvolvimento comunicacional e linguístico);
- Planificações; (livro de anexos - grelhas de planificação para os dois contextos, tal como as planificações implementadas);
- Reuniões de avaliação/ intervenção mensais com os intervenientes presentes no contexto pré-escolar (livro de Anexos: registos das reuniões efectuadas);
- Reunião de avaliação do PIAF com os pais e os diferentes intervenientes de carácter trimestral (livro de Anexos - registos das reuniões);
- Observações naturalistas – em contexto domiciliário e em contexto de jardim de infância, uma vez por mês em cada contexto e com a duração de 30 minutos cada. (livro de Anexos: guião da observação naturalista e respectivas observações realizadas).

## **2º Momento de avaliação (Pós-teste)**

### **Avaliação centrada na criança**

- Aplicação da escala de avaliação do desenvolvimento Ruth Griffiths(livro de Anexos: relatório da Griffiths);
- Aplicação da escala de desenvolvimento linguístico Reynell III (livro de Anexos: relatórios da Reynell III);
- Aplicação da lista de registo de comportamentos do Portage (livro de Anexos: folha sumária dos resultados obtidos na lista de registo de comportamentos do Portage);
- Adaptação das Linhas orientadoras da observação do desenvolvimento linguístico e comunicacional do TPBA( ver livro de Anexos: grelha sumativa).



### **Avaliação centrada na família**

- Aplicação da Home (livro de Anexos: resultados obtidos na Home);
- Realização das entrevista semi-estruturada aos progenitores e educadoras de infância envolvidas no estudo (livro de Anexos: transcrições das entrevistas).

### **Avaliação centrada no Jardim-de-infância**

- entrevista semi-estruturada às educadoras de infância envolvidas no estudo (livro de Anexos: guião da entrevista semi-estruturada e transcrições das mesmas).

No primeiro momento de recolha de dados, de Outubro a Dezembro de 2004, tivemos a colaboração de uma psicóloga, colaboradora do Centro de Psicologia da Universidade do Porto, no âmbito da administração das escalas, respectivamente Escala de Desenvolvimento Ruth Griffiths( Griffiths, 1970) e Escala de Avaliação do Desenvolvimento Linguístico Reynell III( 1977).

A aplicação da Home Observation for Measurement of the Environment - HOME 3-5 Anos Versão para crianças com deficiência – atraso de desenvolvimento(2003) e a realização das entrevistas semi-estruturadas foi efectuada pela autora do estudo.

A lista de registo de comportamentos do Programa de Educação Precoce( Shearer, Billingsley,Frohmman,Hilliard, Johnson, Shearer, 1992, revisão e adaptação pela Associação Portage Portuguesa pela CESA5 através de NFER-NELSON) foi preenchida pela educadora dos apoios educativos. Este instrumento permitiu-nos obter uma informação organizada acerca da criança no contexto de jardim de infância.

A educadora dos apoios educativos colaborou, igualmente, na recolha de dados com base no instrumento designado por Linhas Orientadoras da Observação do Desenvolvimento Linguístico e Comunicacional do TPBA (Linder, 1990) e no registo dos mesmos na grelha sumativa relativa ao desenvolvimento

comunicacional e linguístico proposta pela autora, mas que foi traduzida e adaptada como já referimos anteriormente.

Procedeu-se à realização de entrevistas semi-estruturadas, aos restantes participantes, educadoras de infância e pais, de forma individual e nos contextos eleitos por estes. O guião foi da responsabilidade da autora do estudo, bem como a realização e transcrição das referidas entrevistas.

Os dados obtidos permitiram traçar um perfil de Manuel, no que diz respeito ao desenvolvimento em geral e, em particular, quanto ao desenvolvimento comunicacional e linguístico. Foram ainda obtidos dados quanto à forma como o Manuel era percebido, nos dois contextos de intervenção, pelos diferentes intervenientes, pais e educadores.

O programa de intervenção ao nível do desenvolvimento comunicacional/linguístico teve a duração de quatro meses, ou seja iniciou-se em Janeiro de 2005 e terminou em Abril de 2005.

A intervenção decorreu no cenário da sala de actividades do jardim de infância, frequentada pela criança, bem como em casa. No cenário do pré-escolar a intervenção foi desenvolvida pela educadora de apoio educativo em consonância com o pessoal docente e não docente da sala de actividades e, no contexto casa a intervenção foi desenvolvida pelo casal.

- O Plano Individualizado de Apoio à Família

O PIAF organizou-se no sentido de privilegiar, os interesses da criança e da família, respeitando as suas preocupações, designadamente, com a comunicação e a linguagem do seu filho. As formas de participação e intervenção foram discutidas e aferidas com os pais.

O Plano Individualizado de Apoio à Família apresenta-se como um plano escrito da interacção, colaboração e parceria entre pais, família, e os profissionais. Possibilitou-nos, no estudo em questão, a identificação dos recursos formais e

informais desta família, tal como a recolha e partilha de informação quanto às forças, preocupações, recursos e objectivos dos pais ao longo da intervenção.

O PIAF teve por base o Modelo de Intervenção Transdisciplinar centrado no jogo - Transdisciplinary Play Based Intervention (TPBI), na medida em que a meta do referido modelo, é a de ampliar as competências funcionais da criança nos seguintes domínios: cognitivo, socio-emocional, comunicação e linguagem, e sensorio-motor; bem como fortalecer os diversos processos presentes no desenvolvimento do indivíduo.

Importa ressaltar, que o enfoque dado na presente investigação foi na área da comunicação e linguagem. Neste âmbito, tentou-se implementar uma parceria com a família, proceder a uma intervenção em contexto e integrada nas rotinas do Manuel.

As estratégias/ actividades eram definidas em conjunto com os pais e com a educadora de apoio educativo, e seguidamente registadas na grelha de planificação. As estratégias/ actividades foram escolhidas tendo em conta as metas a atingir, mas também com o objectivo de promover uma continuidade ao nível das práticas, nos dois contextos de intervenção.

Através das grelhas de planificação foi possível recolher junto dos pais, e da educadora dos apoios educativos, as suas opiniões e avaliações, acerca das seguintes estratégias/actividades e dos progressos registados.

Na implementação do programa de desenvolvimento linguístico e comunicacional esteve presente, igualmente, o recurso a um meio alternativo e aumentativo da comunicação, como estratégia facilitadora do desenvolvimento da já mencionada comunicação e linguagem do Manuel, o SPC. Esta estratégia foi utilizada nos dois contextos de intervenção.

A observação naturalista foi realizada pela autora do estudo, e funcionou como um outro instrumento de recolha de dados, quer em casa, quer na sala do Jardim-de-infância. Esta técnica teve a seguinte periodicidade: duas vezes por mês, uma em cada um dos contextos enunciados, ao longo de quatro meses.

A avaliação do processo da intervenção foi efectuada nas reuniões de planificação, no final de cada mês, seja através das verbalizações dos pais, educadora de apoio educativo e educadora do ensino regular, seja através de registos elaborados pelos próprios pais, e educadora de apoio.

As informações obtidas eram associadas aos dados resultantes das observações naturalistas efectuadas nos dois contextos, funcionando assim como forma de monitorizar as estratégias e actividades, apontando caminhos para a operacionalização do programa de intervenção, a nível comunicacional e linguístico.

Seguidamente, apresentamos de forma esquemática, o relato dos procedimentos desenvolvidos no âmbito da intervenção:

Quadro nº 3 Procedimentos desenvolvidos no âmbito da Intervenção

Reunião para construção do PIAF:	Participantes:
(Tendo como modelo o Transdisciplinary Play Based Intervention) - intervenção em contexto -intervenção Integrada nas rotinas -intervenção individualizada -intervenção em parceria - com recurso ao meio alternativo e/ ou aumentativo da comunicação SPC	Pais Educadora do ensino regular Educadora de apoio educativo Directora da instituição Autora do estudo
Intervenção	Intervenção
Casa	Jardim-de-infância
-planificação quinzenal <ul style="list-style-type: none"> <li>Grelhas de planificação/ avaliação do que é feito</li> <li>Planificação</li> </ul>	- planificação semanal <ul style="list-style-type: none"> <li>Grelhas de planificação/ avaliação do que é feito</li> <li>Planificação</li> </ul>
	Reuniões de avaliação/intervenção mensais <ul style="list-style-type: none"> <li>Educadoras</li> <li>Auxiliares de acção educativa</li> <li>Estagiária da Licenciatura em Educação de Infância</li> <li>Autora do estudo</li> </ul>
Reuniões de avaliação / intervenção trimestrais <ul style="list-style-type: none"> <li>Pais</li> <li>Educadoras</li> <li>Autora do estudo</li> </ul>	

A recolha de dados, do 2º momento de avaliação (Pós-teste) seguiu os mesmos passos e instrumentos utilizados, na fase de recolha dos dados do 1º momento de

avaliação (Pré-teste), envolveu os mesmos intervenientes e realizou-se entre Maio e Junho de 2005.

- Análise quantitativa e qualitativa dos dados.

Na análise da avaliação centrada na criança foi utilizada, fundamentalmente, uma abordagem qualitativa. Apesar do recurso a instrumentos com referência à norma, tais como a Escala de Avaliação do desenvolvimento Linguístico Reynell III e Escala de Avaliação do Desenvolvimento Ruth Griffiths, a utilização dos dados foi meramente descritiva. Quanto ao tratamento aplicado aos dados provenientes das entrevistas semi-estruturadas, a abordagem foi mista. Uma vez que foi efectuada uma análise de conteúdo, das entrevistas dos pais e dos profissionais realizando-se ainda uma quantificação, dos indicadores relativos a cada categoria e subcategoria.

Na década de 50 diferentes investigadores aprofundaram a sua reflexão acerca da análise de conteúdo como técnica de investigação. Entre eles salientaremos Berelson(1952) e Cartwright(1953), se para Berelson(1952) esta técnica de investigação possibilita descrever de forma sistemática, objectiva e quantitativa “o conteúdo manifesto da comunicação”(Berelson, 1952, citado por Vala, 2005,pp.103) para o segundo investigador, este tipo de abordagem deverá englobar igualmente “todo o comportamento simbólico”(Cartwright,1953).

Krippendorff (1980) explicitou a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”(Krippendorff, 1953, citado por Vala, 2005, pp.103).

É de notar, que enquanto Berelson(1952) e Cartwright(1953) formulam a análise de conteúdo, como o processo que permite a leitura do conteúdo manifesto, Krippendorff(1980) referencia-a, como um processo que permite elaborar inferências, relativamente aos dados resultantes de uma investigação.

Relativamente a estas duas formas ou produtos, que emanam da análise de conteúdo, Bardin(1979) afirma que será a inferência que permitirá ao investigador transitar da descrição à interpretação, na medida em que atribui sentido “às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas”(Bardin, 1979, citado por Vala, 2005,pp.104).

As condições de produção da análise de conteúdo, podem ser organizadas do seguinte modo: o analista tem ao seu dispor um conjunto de dados, que estando dissociados das condições gerais e da fonte em que foram produzidos, lhe possibilita enquadrar os referidos dados num novo contexto, que é o reflexo do objecto e objectivos da sua pesquisa. Graças a esta situação torna-se possível, a construção de inferências, pois o sistema de conceitos analíticos, de que o investigador se socorre, permite-lhe formular as regras das inferências que estabelece (Vala,2005).

Podemos então definir a análise de conteúdo, como uma “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização - atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso, a análise e as condições de produção da análise”(Ibidem, 2005,pp.104).

### III. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DE DESENVOLVIMENTO COMUNICACIONAL E LINGUISTICO

#### 1. Descrição do programa individualizado de apoio à família e sua implementação

Nesta etapa propomo-nos descrever o Plano Individualizado de Apoio à Família de forma sucinta mas suficientemente clara para todos que só tem a hipótese de contactar com este no seu formato escrito. Pelo que destacaremos os seguintes aspectos:

- ***As preocupações principais dos pais*** podem ser organizadas em duas categorias: a da adaptação a novos contextos de vida - « M estar bem no Jardim de Infância»; a aprendizagem e desenvolvimento – a competência de realizar aprendizagens - « M ser capaz de aprender», a competência de ser capaz de relacionar-se com o outro - « dar-se com os colegas», a comunicação e a linguagem - «M falar» e a competência de agir sobre o ambiente que o rodeia de maneira autónoma -« ser capaz de brincar sozinho».
- ***As áreas fortes da criança e da família expressas pela família*** podem ser estruturadas em dois eixos: as características e competências individuais – a relação com o outro «M é meigo, sociável, afectivo» e a agenda desenvolvimental - «M aprende, retém a informação; ele é capaz de aprender coisas novas e chegar até onde ele quiser; ele será uma pessoa que irá fazer a diferença pela pessoa que ele é!».
- ***As áreas fortes da criança e da família percebidas pelos técnicos.*** Estes, salientam as competências sócio-emocionais de M «A criança demonstra à vontade no contacto com os pares e com os adultos, embora manifeste preferência pelos primeiros(...)Não demonstra qualquer dificuldade ou rejeição pelo facto de ser deixado no jardim-de-infância, chega e vai ter com os colegas, por vezes torna-se necessário lembrar-lhe para se despedir dos pais» e as competências comunicacionais e

linguísticas de M pois destacam que este demonstra preferência pelos pares «no que diz respeito às interacções verbais».

- **A percepção dos técnicos quanto à família** pode resumir-se em duas categorias: características do agregado familiar face ao seu filho com deficiência - « família Informada(...)Coloca questões que se prendem prioritariamente com dicas quanto à forma de ajudar o seu filho ou conseguir alterar comportamentos que consideram difíceis de solucionar» e uma preocupação na obtenção de informação face aos diferentes ambientes, contextos e estruturas de apoio à deficiência - «Aspectos de funcionamento da estrutura organizacional que o filho frequente, o jardim-de-infância; o funcionamento e atendimento que os apoios educativos fornecem bem como a forma como o ensino regular dá resposta às necessidades do seu filho e das outras crianças».
- **As necessidades da criança e da família expressa pela família** podem ser enquadradas nas seguintes categorias: a comunicação e a linguagem - « a criança O Manuel ser capaz de falar e ser entendido por todos(...)O facto do Manuel falar muito rápido por vezes dificulta a compreensão do que diz»; papel activo no contexto de Jardim-de-infância «participe em todas as actividades do jardim-de-infância tal como as outras crianças»; as competências de jogo «O seu filho ser capaz de brincar sozinho.Era necessário aumentar o espaço de tempo em que joga sozinho, apesar da mãe enfatizar o facto deste período já ser mais alargado»; a saúde física versus frequência do contexto de Jardim-de-infância «O pai salientou que ele tem faltado porque o Jardim-de-infância é um foco de infecções»; participação e formas de envolvimento dos pais «Como participar activamente no jardim-de-infância. Qual o papel do apoio educativo e as formas de acção a implementar relativamente ao seu filho»; aspectos desenvolvimentais e aprendizagem de M «Informação acerca da melhor forma de ajudar o Manuel a desenvolver-se nas diferentes áreas» e a vida familiar e o nascimento de uma irmã « A forma como o Manuel está a reagir ao bebé que vai nascer, pois de acordo com a mãe não está a ser da melhor forma»
- **As necessidades da criança e da família percebidas pelos técnicos** podem ser organizadas nas seguintes categorias: a adaptação



dos pais e de M ao novo contexto de vida, o Jardim de Infância - « M tem dificuldade em permanecer a tempo inteiro no jardim-de-infância, o período da manhã é o tempo que consegue estar sem dificuldade(...)O Manuel a seguir à hora de almoço manifesta a vontade de ficar no jardim de infância – quer mostrar aos pais o que fez neste contexto, quer eles fiquem com ele e se estes tentam leva-lo embora corre no espaço e tenta permanecer o maior espaço de tempo possível. Aceita ficar a dormir, sabe qual é o seu lugar, despe-se, deita-se no seu colchão e dorme (...) Os pais insistem em deixa-lo no Jardim-de-infância só no período da manhã, para o facto referem a dificuldade em arranjam tempo para ir buscá-lo noutro momento do dia»; a comunicação e a linguagem - « As interações verbais ocorrem somente em situação de jogo espontâneo, preferencialmente na presença dos pares, e quando não sente que está a ser “avaliado”(...)Verbalizar a necessidade de ir á casa de banho»; a vida familiar e o nascimento de uma irmã – «Preparar M para o nascimento da irmã» e necessidades de informação quanto ao novo contexto de vida, o Jardim de Infância - « Papel e função do jardim para além do aspecto de favorecer o desenvolvimento da socialização».

Seguidamente apresentamos o nível de funcionamento de Manuel, o qual foi obtido a partir dos instrumentos que aparecem no quadro.

Quadro nº 4 Resumo da Avaliação Conjunta da Criança – Família/Técnicos

<p><b>Comunicação/ linguagem</b></p>	<div> <p><u>Compreensão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Regista resultados na média para a população portuguesa, relativamente á compreensão de palavras simples e de relações básicas entre palavras, incluindo objectos e pessoas nomeados e acções(Reynell)</li> <li>A pedido encontra um livro específico;(Portage)</li> <li>Obedece a uma série de duas ordens relacionadas;(Portage)</li> <li>Presta atenção a uma história durante cinco minutos;(Portage)</li> <li>Espera pela sua vez;(Portage)</li> </ul> <p><u>Expressão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Regista resultados na média para a população portuguesa, relativamente á expressão de palavras simples de nomeação de objectos (Reynell)</li> <li>Nomeia quatro imagens comuns; ;(Portage)</li> <li>Nomeia objectos comuns numa variedade de situações; (Portage)</li> <li>Fala enquanto brinca ao faz de conta com o adulto; (Portage)</li> <li>Diz não; (Portage)</li> <li>Atende o telefone, chama o adulto ou fala com pessoas conhecidas;(Portage)</li> </ul> <div> <p>TPBA – Comunicação/ Linguagem</p> <p><u>Formas de comunicação:</u></p> <p>As interações comunicativas são mais frequentes no contexto casa, no que concerne a oralidade, no entanto no contexto escolar elas também estão presentes sendo mais</p> </div> </div>
--------------------------------------	--

	<p>frequentes com os pares. As formas utilizadas prendem-se com as verbalizações, o contacto escolar, o gesto, manipulação física e o uso do SPC.</p> <p><u>Pragmática:</u> Fase locutória, através das vocalizações, gestos e verbalizações transmite as suas necessidades básicas, fornecendo informação ao outro do que pretende ou pensa.</p> <p><u>Fonologia:</u> Erros fonológicos – omissões e substituições; o discurso é mais facilmente compreendido pelas pessoas que lhe são familiares.</p> <p><u>Compreensão sintáctica e semântica:</u> A compreensão dos contextos e enunciados centra-se nos seus contextos de vida; uso de substantivos e verbos predominantemente e de frases simples com estrutura declarativa; as produções verbais são ainda frequentemente em contexto escolar, com o adulto, monossilábicas ou dissilábicas.</p> <p><u>Compreensão da linguagem:</u> A descodificação dos enunciados e a sua compreensão deve estar associada ao contexto que o rodeia e que fazem parte das suas vivências; uso de proposições simples.</p> <p><u>Desenvolvimento oro-facial:</u> Relativo controlo da saliva e do encerramento activo dos lábios.</p> <p><u>Observações relativas a outras áreas de desenvolvimento:</u> Necessário consolidar o controlo óculo-motor, tonus muscular e controlo estado-ponderal, motricidade fina e organização motora.</p>
<b>Cognição</b>	<p><u>Estimulação sensorial:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aceita o contacto com diferentes pastas e materiais; (Portage)</li> <li>• junta objectos às imagens dos mesmos; ; (Portage)</li> <li>• Aponta para as imagens de objectos nomeados; ; (Portage)</li> <li>• Vira duas a três de um livro ao mesmo tempo para procurar uma imagem nomeada; ; (Portage)</li> <li>• Emparelha objectos um a um ( 3 ou mais objectos); (Portage)</li> <li>• identifica objectos ou animais pelo som que eles produzem; (Portage)</li> <li>• coloca 3 peças geométricas num tabuleiro de encaixe; (Portage)</li> </ul>
<b>Socialização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• brinca com outra criança, embora cada uma realize actividades separadas; (Portage)</li> <li>• Participa em brincadeiras com outras crianças empurrando carrinhos ou atirando uma bola ( durante 2 – 5 minutos) (Portage)</li> <li>• imita o adulto em tarefas simples; ; (Portage)</li> <li>• Aceita a ausência dos pais continuando as suas actividades; ; (Portage)</li> <li>• Puxa por uma pessoa para mostrar qualquer acção ou objecto; ; (Portage)</li> <li>• explora activamente o seu meio ambiente; (Portage)</li> <li>• Abraça e pega numa boneca ou brinquedo macio; (Portage)</li> </ul>
<b>Desenvolvimento motor</b>	<p><u>Motricidade Ampla:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliza um cavalo ou uma cadeira de baloiço; ; (Portage)</li> <li>• Conhecimento do esquema corporal- a pedido aponta dez partes do corpo; ; (Portage)</li> </ul> <p><u>Locomoção:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobe escadas; ; (Portage)</li> <li>• Desce escadas com ajuda; (Portage)</li> <li>• Evita acidentes com esquinas de móveis, escadas sem protecção, etc; ; (Portage)</li> </ul> <p><u>Coordenação óculo-manual:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobra-se pela cintura para apanhar objectos sem cair; ; (Portage)</li> <li>• Faz encaixes com três peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio; ; (Portage)</li> </ul> <p><u>Coordenação óculo-pedal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dá o pontapé numa bola grande e imóvel e quando a rolam na sua direcção; ; (Portage)</li> </ul> <p><u>Motricidade fina:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vira as folhas de um livro uma a uma; (Portage)</li> <li>• Desembrulha objectos pequenos; (Portage)</li> <li>• Faz encaixes com três peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio; (Portage)</li> </ul>
<b>Independência pessoal/</b>	<p><u>Despir e vestir:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tira os sapatos quando estão desapertados e soltos; (Portage)</li> <li>• Despe o casaco já desabotoado; (Portage)</li> </ul>

<b>Autonomia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abre e fecha um fecho éclair grosso menos o encaixe; (Portage)</li> </ul> <u>Higiene pessoal:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz xixi de pé; (Portage)</li> </ul> <u>Alimentação:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa o guardanapo quando lhe lembram; (Portage)</li> </ul> <u>Controlo dos esfínteres:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem controlo dos esfínteres em situação de vigília, necessitando, no entanto, de lhe ser lembrado para ir à casa de banho( cerca de 1h 30m) (Portage)</li> </ul>
------------------	---

O objectivo principal do programa de intervenção foi o de promover o desenvolvimento comunicacional e linguístico de uma criança com trissomia 21.

No sentido de definir uma intervenção ajustada e eficaz procedeu-se a uma avaliação exaustiva, na qual foram usados um conjunto de instrumentos com características e objectivos diferenciados (listas de verificação de comportamentos, avaliação com base em juízos, testes formais),estes, permitiram-nos obter a informação através de diferentes fontes( observação directa, informantes – pais e educadores). No que diz respeito, à observação directa caracterizou-se pelo recolha exaustiva acerca das competências comunicacionais e linguísticas da criança nos diferentes contextos de vida da criança. Com base nessa informação, foi delineado um programa de intervenção de acordo com as directrizes preconizadas pelo modelo transdisciplinar centrado no jogo. Este é integrado nas rotinas, nos contextos de vida da criança, recorrendo a situações lúdicas e significativas quer para a criança quer para os adultos significativos/ intervenientes e tem por base os interesses da criança e da família. Neste modelo são trabalhados múltiplos objectivos através de uma rotina/actividade e cada um destes objectivos é trabalhado através de várias actividades. Estas formas de acção tiveram por preocupação efectuar um trabalho nos diferentes contextos de vida da criança e que facilitasse a capacidade de generalização das aprendizagens e competências da criança.

Embora o foco principal tenha sido a área do desenvolvimento da comunicação e da linguagem não poderíamos deixar de ter em conta o desenvolvimento global da criança, porque o desenvolvimento do ser humano não é compartimentado, a comunicação e a linguagem estão em relação com o desenvolvimento da cognição, da motricidade e do domínio sócio-emocional. A comunicação e a linguagem assumem-se como uma área transversal.

Pelo que uma intervenção nesta área implica uma avaliação do desenvolvimento global de forma a permitir uma intervenção ajustada à criança e que actualize os

seus recursos, aproveite as áreas fortes, as competências que a criança domina e as desenvolva, tal como expanda.

A intervenção foi assim alargada às diferentes áreas de desenvolvimento, embora o enfoque da mesma tenha sido a área da linguagem e da comunicação.

As áreas de desenvolvimento presentes no PIAF são as seguintes:

- Área da comunicação e da linguagem
- Área da socialização
- Área da autonomia
- Área da cognição
- Área do desenvolvimento motor

Seguidamente apresentamos o PIAF, na sua globalidade, de forma esquemática.

Quadro nº 5 Plano Individualizado de Apoio à Família

Área da Comunicação/Linguagem	
<p><b>Nível actual de funcionamento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resultados (quem, que ajuda, grau de sucesso)</li><li>• - intervenientes: pais e educadora de ensino regular e de ensino especial</li></ul>
<p><b>Formas de comunicação:</b> Contacto ocular; gesto; manipulação física; uso de gestos da língua gestual mas de forma idiossincrática; verbalizações; uso de sistema alternativo e aumentativo da comunicação – SPC( símbolos pictográficos para a comunicação)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Jogar ao faz de conta com pessoas e objectos onde expresso ideias, sentimentos e vivências por gestos, símbolos e ou palavras – 2 vezes por dia em casa e no Jardim de Infância;</li><li>• Interagir com o outro com pelo menos 4 comportamentos( o outro – eu, eu- outro, outro –eu, eu – outro - diariamente em casa e no Jardim de Infância;</li></ul>
<p><b>Pragmática</b> – nível de intencionalidade: Fase locutória;</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• responder por gestos, símbolos e ou palavras, 2 vezes por dia em casa e no Jardim de Infância quando jogam comigo e escutar o que me dizem — 4 vezes por dia em casa e no Jardim de Infância ;</li><li>• imitar as vocalizações e verbalizações do adulto/pares - quatro vezes por dia casa e no Jardim de Infância;</li></ul>
<p>- grau de significação(gestos, vocalizações e verbalizações): Chamar a atenção; solicitar objectos; solicitar informação; fazer comentários relativos aos objectos; responder; compreender o discurso do outro.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Usar as seguintes questões: quem é? Onde está? O que é? – imitação 2 vezes por dia em casa e no Jardim de Infância;</li><li>• Produzir frases simples fazendo uso das partículas de ligação(“e”, “do” e “da”) - 2 vezes por dia em casa e no jardim de Infância;</li><li>• Cumprimentar o outro desde que me lembrem - 4 vezes por dia casa e no Jardim de Infância;</li><li>• Interagir com o outro com pelo menos 4 comportamentos( o outro – eu, eu- outro, outro –eu, eu – outro - adulto e pares 4 vezes por dia em casa e no jardim de Infância;</li><li>• Manifestar desejos e necessidades por gestos, símbolos e ou palavras – 3 vezes por dia em casa e no Jardim de Infância;</li></ul>

<p>- funções: Instrumental; reguladora; interaccional/relacional e informativa.</p> <p><b>Desenvolvimento oro-facial:</b></p> <p>- Skills associados aos padrões motores presentes na situação de beber por uma chávena: a cabeça está alinhada com o corpo, encontra-se na linha média; controlo dos lábios – faz encerramento dos lábios, no entanto, por vezes, é necessário lembrar; demonstra a vontade na conjugação do movimento dos maxilares e dos lábios quando bebe pela chávena, apresenta controlo labial quando a chávena é retirada; Controlo da língua regular; Coordenação da sucção e da deglutição; Mastigação e deglutição de sólidos não representam uma dificuldade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar, espontaneamente, a conversação com o outro pelo menos 4 vezes por dia em casa e no Jardim de Infância ;</li> <li>• Controlar a saliva e não esquecer-me de fechar a boca em todas as situações do dia – a- dia;</li> <li>• Controlar o movimento da minha língua quando mastigo e engulo os alimentos – 4 vezes por dia em casa e no jardim de Infância;;</li> <li>• Soprar - 4 vezes por dia em casa e no jardim de Infância;;</li> <li>•</li> </ul>
--	---

**Área: Socialização**

<p><b>Nível actual de funcionamento</b></p> <p><u>Relação com os pares:</u> Brinca com outra criança, embora cada uma realize actividades separadas; Participa em brincadeiras com outras crianças empurrando carrinhos ou atirando uma bola ( durante 2 – 5 minutos)</p> <p><u>Relação com os adultos:</u> Imita o adulto em tarefas simples; ; Aceita a ausência dos pais continuando as suas actividades; ; Puxa por uma pessoa para mostrar qualquer acção ou objecto;</p> <p><u>Relação com o meio:</u> Explora activa-mente o seu meio ambiente; Abraça e pega numa boneca ou brinquedo macio.</p>	<p><b>Resultados (quem, que ajuda, grau de sucesso)</b> - intervenientes: pais e educadora de ensino regular e de ensino especial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinca com duas ou três crianças da mesma idade;</li> <li>• Partilha objectos ou alimentos, com outra criança, quando se lhe pede;</li> <li>• Cumprimenta o outro desde que lhe lembrem;</li> <li>• Obedece aos pais 50% das vezes;</li> <li>• É capaz de brincar sozinho durante 5 minutos</li> <li>• É capaz de levar um objecto ou ir chamar uma pessoa num outro espaço, quando se lhe pede;</li> </ul>
--	--

**Área: Autonomia**

<p><b>Nível actual de funcionamento</b></p> <p><u>Despir e vestir:</u> Tira os sapatos quando estão desapertados e soltos; Despe o casaco já desabotoado; Abre e fecha um fecho éclair grosso menos o encaixe;</p> <p><u>Higiene pessoal:</u> Faz xixi de pé;</p> <p><u>Alimentação:</u> Usa o guardanapo quando lhe lembram;</p> <p><u>Controlo dos esfíncteres:</u> Tem controlo dos esfíncteres em situação de vigília, necessitando, no entanto, de lhe ser lembrado para ir à casa de banho( de 1h 30m em 1h 30m)</p>	<p><b>Resultados (quem, que ajuda, grau de sucesso)</b> - intervenientes: pais e educadora de ensino regular e de ensino especial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Despe roupa simples já desabotoada;</li> <li>• Veste sozinho com ajuda as camisolas, aperta os fechos e botões;</li> <li>• Limpa o nariz quando se lhe pede;</li> <li>• Controla a baba;</li> <li>• Durante o dia pede a tempo para ir à casa de banho( por gestos e oralmente);</li> </ul>
--	--

## Área: Cognição

Nível actual de funcionamento	Resultados (quem, que ajuda, grau de sucesso) - intervenientes: pais e educadora de ensino regular e de ensino especial
<p>Conhecimento do esquema corporal- a pedido aponta dez partes do corpo; Aceita o contacto com diferentes pastas e materiais; Junta objectos às imagens dos mesmos; Aponta para as imagens de objectos nomeados; Vira duas a três de um livro ao mesmo tempo para procurar uma imagem nomeada; Emparelha objectos um a um( 3 ou mais objectos); identifica objectos ou animais pelo som que eles produzem; coloca 3 peças geométricas num tabuleiro de encaixe;</p>	<p><u>Esquema corporal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Junta o elemento( perna e ou braço) a um desenho incompleto da figura humana;</li> <li>A pedido verbal aponta para o rapaz/menino, rapariga/menina;</li> </ul> <p><u>Estimulação sensorial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A pedido insere cinco cavilhas num tabuleiro perfurado;</li> <li>Junta materiais com texturas iguais;</li> <li>Identifica objectos pelo som que estes produzem;</li> <li>Junta as duas metades de uma figura para formar um todo.</li> </ul> <p><u>Noções espaciais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenha uma linha vertical por imitação;</li> <li>Desenha uma linha horizontal por imitação;</li> <li>A pedido coloca objectos dentro de..., debaixo de..., em cima de..., fora de..., na frente de...,</li> </ul> <p><u>Atenção, memória/ concentração</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Repete canções/lengalengas em que se brinca com os dedos;</li> <li>Conta até 3 por imitação;</li> </ul> <p><u>Diferenças/ semelhanças</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A pedido aponta para o grande e para o pequeno;</li> <li>Emparelha 3 cores</li> </ul>

## Área: Desenvolvimento Motor

Nível actual de funcionamento	Resultados (quem, que ajuda, grau de sucesso) - intervenientes: pais e educadora de ensino regular e de ensino especial
<p><u>Motricidade Ampla:</u> Utiliza um cavalo ou uma cadeira de baloiço; Conhecimento do esquema corporal- a pedido aponta dez partes do corpo;</p> <p><u>Locomoção:</u> Sobe escadas; Desce escadas com ajuda; Contorna esquinas de móveis, escadas sem protecção, etc;</p> <p><u>Coordenação óculo-manual:</u> Dobra-se pela cintura para apanhar objectos sem cair; Faz encaixes com três peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio;</p> <p><u>Coordenação óculo-pedal:</u> Dá o pontapé numa bola grande e imóvel e quando a rolam na sua direcção;</p> <p><u>Motricidade fina:</u> Vira as folhas de um livro uma a uma; Desembrulha objectos pequenos; Faz encaixes com três peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Põe-se de cócoras e volta a pôr-se em pé;</li> <li>Imita movimentos circulares;</li> <li>Dá cambalhotas para a frente com ajuda</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Anda para trás;</li> <li>Salta no mesmo lugar com ambos os pés;</li> <li>Anda em bicos de pés;</li> <li>Salta de uma altura de 20 cm;</li> <li>Corre dez passos com movimento coordenado e alternando os braços;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Atira uma bola ao adulto que está imóvel a 1,5 m de distância;</li> <li>Martela cinco em cada cinco cavilhas;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pontapeia uma bola e em 3 tentativas acerta num alvo;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pega no riscador de forma funcional e com firmeza;</li> <li>Recorta com a mão;</li> <li>Corta com uma tesoura adaptada;</li> </ul>

## Planificações

As grelhas de planificação usadas foram duas e tiveram por modelo as apresentadas no “Transdisciplinary Play-based Intervention”, todavia foram ajustadas à realidade portuguesa, traduzidas e organizadas pela autora da investigação.

As grelhas de planificação serviram de instrumento para ajustar, organizar e aferir toda a intervenção delineada no âmbito da área da comunicação e da linguagem nos diferentes contextos. A estruturação das propostas tentou sempre que possível enquadrar-se no perfil do Manuel tal como no da sua família.

A grelha de planificação para o jardim-de-infância organizou-se da forma que passamos a apresentar.

Grelha de Planificação para a sala de actividades do Jardim de Infância

Nome da criança:      Data de nascimento:  
Local: Jardim de Infância

Idade:  
Data:

Objectivos da família:	1.	4.
	2.	5.
	3.	6.
Calendarização:		

Objectivos	Eu estou pronto para...	Áreas de intervenção							Almoço
		Acolhimento /tarefas	Área da casa	Área das construções	Área das expressões	Área da biblioteca	Espaço exterior	Sala de trabalho individualizado	



Preparação:	<div></div> <div></div> <div></div> <div></div>
Pistas e reforços:	<div></div> <div></div> <div></div> <div></div>

Adaptações:	<div></div> <div></div> <div></div>
Avaliação do processo:	<div></div> <div></div> <div></div>

Após o contacto com a grelha de planificação anexamos uma transcrição de uma planificação de forma a tornar mais clara a operacionalização dos objectivos, das propostas, a organização e avaliação subjacentes.

### Planificação de 9 a 31 de Maio de 2005

Objectivos da família: iniciar espontaneamente a conversação com o outro, adulto/ pares( 4 vezes por dia); produzir frases simples, fazendo uso das partículas de ligação «e», «do» e «da»( 2 vezes por dia); jogar ao faz de conta com pessoas e objectos onde expresso ideias, sentimentos, vivências, por gestos, símbolos e/ ou palavras( 2 vezes por dia); soprar( 4 vezes por dia).

Áreas de intervenção: Acolhimento/tarefas; área da casa; área das construções; área das expressões; área da biblioteca; espaço exterior; sala de trabalho individualizado e almoço.

Eu estou pronto para... iniciar espontaneamente a conversação com o outro, adulto/ pares( 4 vezes por dia) - no acolhimento, dar sempre um tempo razoável para que o Manuel tenha a oportunidade de iniciar a conversa; na área das construções, o adulto acompanha o Manuel no jogo que ele escolhe, colabora com ele, mas aguarda que ele fale primeiro; na área da biblioteca, quando o Manuel escolhe esta área, acompanha-lo e deixa-lo escolher um livro e deixa-lo iniciar a conversação. Produzir frases simples fazendo uso das partículas de ligação - na área das expressões faz desenhos sobre o que viu na saída ao Aquário e o livro do «Peixe Arco-íris» e fala sobre os mesmos; na área da biblioteca apresentação do livro «Peixe Arco-Íris» para preparar a ida ao Aquário e recordar o que lá se viu; na sala de trabalho individualizado, apresentação de símbolos de SPC conhecidos do Manuel , para a construção de frases simples sobre a ida ao Aquário e ao pic-nic. Jogar ao faz de conta com pessoas e objectos onde expresso ideias, sentimentos, vivências por gestos, símbolos e/ou palavras (2 vezes por dia) - na área da casa, joga ao faz de conta com os pares e/ou adulto. Por exemplo: faz de conta que vamos levar o bebé ao Aquário, na Praia da Aguda; na área da biblioteca faz de conta que é um peixe( imita os movimentos, nada...); no espaço exterior joga com os colegas o jogo “vamos brincando na serra...”. Soprar( 4 vezes por dia) - na área da biblioteca, recorda a história dos três porquinhos e sopra para ajudar o lobo a derrubar as casas; na

sala de trabalho individualizado faz bolinhas de sabão, tenta encher um balão, sopra uma bolinha de papel, para que faça um percurso; no almoço sopra a comida ainda um pouco quente, antes de meter a colher na boca.

Preparação: levar para o Jardim de Infância o livro “O peixe Arco-Íris” e alguns símbolos do SPC conhecidos da criança, para construir algumas frases simples. Seleccionar o que pode ser lido para o Manuel para que ele possa ganhar o gosto pelo “escutar a leitura” e depois possa recontar a história e falar sobre o que escutou.

Pistas e reforços: na exploração do livro e das diferentes vivências( por exemplo, saídas), o adulto deverá levantar questões que exijam respostas que vão para além da simples nomeação. Reforço positivo, elogio verbal quando corresponde às solicitações; poderá ainda, ser incentivado a contar ou mostrar o que fez a outro adulto não presente, recebendo novo elogio. Dar muita atenção ao Manuel quando ele toma a iniciativa de conversar.

Avaliação do processo: o Manuel já inicia com mais frequência a conversação, pelo menos com os pares e a educadora de apoio educativo fá-lo, sobretudo, para chamar a atenção para o que está a fazer nos dias em que o faz, fá-lo várias vezes seguidas. Usa as partículas de ligação com mais frequência e de forma mais espontânea, mas ainda necessita de mais tempo para consolidação. No jogo de faz de conta, interage com mais frequência com os pares, e integra-se com mais facilidade e por mais tempo. Nos jogos que os pares já tenham iniciado. Quanto ao sopro, já o faz com um pouco mais de força, na maioria das vezes; no espaço exterior, o Manuel circula com mais à vontade, explorando os materiais e interagindo mais com os pares.

Membros da equipa: educadora de apoio educativo, educadora do ensino regular, estagiária finalista e auxiliares.

Continuando com o princípio a que nos propusemos no primeiro exemplo da operacionalização da planificação em contexto fornecemos o exemplo de uma planificação para o contexto casa.

Grelha de planificação para casa

Nome da criança:  
Local: Casa

Data de nascimento:  
Data:

Idade:

Objectivos da família:	1.	4.
	2.	5.
Calendarização:	3.	6.

Objectivos	Eu estou pronto para...	Áreas de intervenção						
		Refeições	Hora do banho	Hora do jogo com o Pai	Hora de jogo no espaço exterior	Tarefas	Hora de jogo com a mãe	Hora de deitar

Preparação:	<div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div>
Pistas e reforços:	<div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div>
Adaptações:	<div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div>

--	--

( Abordagem centrada no jogo - TPBI)

<p>As propostas que eu consegui realizar com o meu filho foram:</p> <p>O meu filho reagiu às propostas da seguinte forma:</p> <p>Aquilo que gostei mais foi:</p> <p>Mas, não gostei nada de:</p> <p>Eu gostava que o meu filho agora aprendesse a:</p>	<p>Registro:</p>
--	------------------

## **Planificação de 21 de Março a 14 de Abril de 2005**

Objectivos da família: imitar as vocalizações e verbalizações dos pais(4 vezes por dia); produzir frases simples fazendo uso das partículas de ligação «e», «do» e «da» ( 2 vezes por dia); controlar a saliva e não esquecer-me de fechar a boca em todas as situações do dia à dia; soprar( 4 vezes por dia).

Áreas de intervenção: refeições, hora de jogo com o pai, hora de jogo no espaço exterior, tarefas, hora de jogo com a mãe e na hora de deitar.

Eu estou pronto para...imitar as vocalizações e verbalizações dos pais (4 vezes por dia) - na hora de jogo com a mãe imita as verbalizações durante a aprendizagem da canção das formas: "Triângulo". Produzir frases simples fazendo uso das partículas de ligação «e», «do» e «da»(2 vezes por dia) - na hora da refeição enumera os alimentos que come, usando as partículas, na hora de jogo como pai brinca com legos ou cubos e faz, por exemplo, uma casa e diz "É o telhado \_\_(da)\_\_\_ casa \_\_(e)\_\_\_ a janela?..."; nas tarefas enumera os objectos que coloca na mesa, os ingredientes que se usa na confecção da sopa. Controlar a saliva e não esquecer-me de fechar a boca em todas as situações do dia à dia - nas refeições é lembrado pelo adulto para controlar a saliva durante as refeições, pelo toque no queixo e/ ou verbalmente, na hora de jogo com a mãe produz sons, estalando a língua e/ou batendo na boca, ao som de uma canção. Soprar(4 vezes por dia) - nas refeições sopra a comida, ainda quente na colher; na hora de jogo no espaço exterior faz bolinhas de sabão, na hora de deitar recorda a história dos 3 porquinhos e sopra para «ajudar» o lobo derrubar as casas dos porquinhos.

Preparação: recurso ao registo em SPC da canção das formas – "Triângulo", com a música da canção do "Papagaio Loiro"; frasco de bolinhas de sabão; recurso ao livro das cores com cubo móvel.

Pistas e reforços: na apresentação do livro das cores, o adulto é o modelo, enumerando os objectos que aparecem em cada página, utilizando o «e» e referindo as partículas «da» e «do» ao colocar o cubo com a face da cor correspondente visível ( por ex: é o amarelo\_\_(do)\_\_\_ sol.). Elogio verbal, expressões de afecto.

As propostas que eu consegui realizar com o meu filho foram: "Todas as situações referidas, de uma forma ou de outra, foram alcançadas, o mais

importante é a aplicação contínua e de um modo enquadrado.”

O meu filho reagiu às propostas da seguinte forma: “Como sempre, com empenho, mas tem o exemplo em casa.”

Aquilo que gostei mais foi: “O Manuel entende que quando um adulto, no caso o Pai quando faz algo que não está bem, o Manuel pode fazer queixa à mãe.”

Mas não gostei nada de: “Nos jogos de memória a pouca paciência do Manuel  
Eu gostava que o meu filho agora aprendesse a:

Registo: “as crianças são todas iguais e todas diferentes. Cada dia que passa é uma oportunidade de fazer melhor.

### **Observações naturalistas**

As observações naturalistas decorreram nos dois principais contextos de vida da criança, na escola e na sua casa. Estas, tiveram a periodicidade de duas vezes ao mês, uma em cada contexto. Nas observações naturalistas, e tendo por base os constructos teóricos que as suportam (Estrela, 1994), procedeu-se a um registo continuo durante 30 minutos de tudo quanto ocorria. Os itens constantes nos guiões das observações tiveram por objectivo caracterizar nas diferentes dimensões os já mencionados contextos, na medida em que advogamos que uma intervenção será tanto mais eficaz quanto mais contextualizada for (Bronfenbrenner, 1979; McWilliam, s/d; Winton, 1988). As observações em contexto de Jardim-de-infância tentaram abranger as diferentes rotinas de maneira a caracterizar de forma fidedigna e o mais aproximada possível a compreensão do referido contexto.

No contexto casa, as rotinas observadas ilustram a hora do dia e as rotinas que ocorrem naquela família nesse período de tempo. A razão para este facto prende-se com a disponibilidade dos pais e a sua própria organização do dia-a-dia em família. Passaremos agora a apresentar o guião que esteve subjacente às observações naturalistas nos dois contextos – jardim de infância e casa.

## Guião de observação naturalistas no contexto de jardim-de-infância:

Observador:	
Data:	
Local:	
Tempo de observação:	
Duração:	
Criança – alvo:	

1. Descrição do cenário da sala de actividades	<p>Organização do espaço - sala</p> <p>Recursos materiais</p> <p>Recursos humanos</p> <p>Constituição do grupo</p> <p>Rotinas, horários e actividades</p> <p>O que acontece? Onde acontece? Como são feitas as transições?</p> <p>Regras de funcionamento da sala de actividades;</p> <p>Como se organiza e estrutura o grupo em torno das referidas regras?</p>
--	--

2. Interações Educador/ criança	<p>Como está a ser implementado o PIAF?</p> <p>O que é que está a ser ensinado?</p> <p>A apresentação das actividades organiza-se do «simples» para o «complexo»?</p> <p>Qual a linguagem corporal dos intervenientes? ( adultos e pares)</p> <p>Qual a tonalidade afectiva dos adultos, pares e criança- alvo?</p> <p>A escolha das actividades:</p> <p>Como?</p> <p>Transições de actividades?</p> <p>E os pares?</p> <p>Ajuda e assistência:</p> <p>Quais são os que procuram ajuda?</p> <p>Quem presta a ajuda?</p> <p>Qual a rapidez de resposta?</p> <p>Quais são as ajudas pedidas?</p> <p>Como participa a criança - alvo nas restantes actividades do currículo? Quem é que lhe possibilita o acesso a estas?</p> <p>Gestão da sala de actividades pelo educador:</p> <p>Quais os comportamentos das crianças e como são geridos por esta?</p> <p>Uso do time - out?</p> <p>Uso do reforço e do elogio?</p> <p>Quais as formas de comunicação utilizadas?</p> <p>Objectivos e estratégias do PIAF:</p> <p>Quais são os objectivos que estão a ser trabalhados?</p> <p>Quais são as estratégias utilizadas?</p> <p>Quem está implicado no trabalho?</p>
---------------------------------	---

3. Relação pais/ pessoal docente e não docente	<p>Descrição</p> <p>Tipo de comunicação usado</p> <p>Tonalidade afectiva presente nas interações</p>
--	--

De forma a tornar-se mais claro como foram efectuadas as observações no contexto referido apresentamos uma a título de exemplo e as restantes poderão ser lidas em anexo.



Exemplo de observação naturalista realizada em contexto pré-escolar:

Observador:	Fernanda Mamede
Data:	21/03/2005
Local:	Centro Infantil de Valbom – sala dos 4 anos
Tempo de observação:	9.45 – 10.15
Duração:	30m
Sujeitos – alvo:	O Manuel

Tempo	O que está a acontecer....	Observações/ inferências
	<p>Na sala de actividades decorre o período da manhã, as crianças estão nos diferentes ateliers, respectivamente casa das bonecas, jogos, desenho e computador. A escolha dos ateliers foi da decisão das crianças. Na sala encontram-se quatro adultos, a educadora do ensino regular, a estagiária, uma auxiliar de acção educativa e a educadora de apoio educativo. A educadora do ensino regular está sentada em conjunto com quatro crianças, o F. , o C. , o J. e a L. com os quais joga um dominó de animais, a tarefa consiste em fazer a correspondência peça a peça. As crianças jogam em conjunto com a educadora e esta por duas vezes chama-lhes a atenção quanto à correspondência das peças de dominó que estão em jogo, o jogo termina quando já nenhum dos jogadores tem peças que correspondam às que se encontram na mesa. A auxiliar de acção educativa está sentada com três crianças que estão a desenhar. A estagiária desenhou em papel de cenário uma árvore grande e quatro crianças estão a acrescentar elementos à referida árvore, a técnica utilizada é o desenho. Na tabela unívoca das presenças cinco crianças, a F. , a C. , o H. , o P. e a E. , já escreveram o seu nome, no entanto, as restantes ainda não o fizeram. No atelier da casa das bonecas estão três meninas, a F. , a E. e a I. , que experimentam algumas roupas, todas elas circulam pela sala com as chinelas da Barbie e regressam à casa das bonecas. No computador estão duas crianças, a C. e o V. , a jogar o jogo do Tarzan. A educadora de apoio recebe o Manuel e a mãe e diz: - olá Manuel ! Bom dia! Cumprimenta mãe e o Manuel olha para mim e para as crianças que estão na sala. A educadora do ensino regular diz: - olá, bom dia! Do local onde se encontra sentada. Os restantes adultos olham para a mãe e para o Manuel e sorriem. A mãe diz: - vês Manuel ! A Fernanda já está aqui! Eu coloco-me ao nível físico dele, dou-lhe um beijo na face e digo: - Bom dia, Manuel ! Tomaste o leite? E ele olha-me e espera e eu repito: - tomaste o leite e comeste pão com manteiga? Sim? E ele responde: - pão com manteiga, leite não! Ao que eu respondo: - mas que pena, o leite é bom! Ele sorri! E observa os colegas que circulam à sua volta. A educadora de apoio está a fornecer material para as próximas actividades a realizar em casa e dá algumas sugestões verbais acerca da utilização do mesmo. A mãe refere que não trouxe a ficha que foi para casa mas, que a entrega no final da tarde, uma vez que eu vou passar lá por casa para fazer a observação participante. A mãe quer despedir-se do Manuel , mas ele já está com o H. , este deita-se na manta e o Manuel deita-se a par dele e dá-lhe um beijo na mão, o H. sorri e estica-se, o Manuel imita-o, de seguida faz-lhe um carinho na face e o H. faz-lhe cócegas. O Manuel ouve a voz da mãe e olha para ela que diz: - vou embora, Manuel ! um beijinho à mãe! E ele dá-lho. A mãe diz: - até logo! Olha! É o pai que vem buscar-te! Despede-se e vai embora. A educadora de apoio leva o Manuel a cumprimentar os adultos que estão na sala, a auxiliar em primeiro lugar, de seguida a educadora e depois a estagiária. Ele dá um beijo e diz bom dia, seguindo o modelo dado pelo adulto. Ao passar pelos colegas, aponta para o V. e para a L. e sorri. De seguida, marca a presença com o seu cartão na tabela, este cartão tem a sua fotografia, para ele seleccionar qual é o seu cartão são fornecidos dois cartões, um deles tem a sua fotografia o outro tem a fotografia da P. Escolhe sem hesitar, a educadora de apoio diz: - muito bem! É o Manuel</p>	<p>Organização e actividades que estão em curso.</p> <p>Recursos humanos e as interacções no cenário de sala de actividades.</p> <p>Rotinas da sala de actividades.</p> <p>O Manuel chega sempre após a entrada dos seus pares.</p> <p>Verbalizações do Manuel .</p> <p>Troca de informação com a mãe por parte da educadora de apoio educativo.</p> <p>Interacção comunicativas com os pares, nomeadamente com os seus amigos.</p> <p>O Manuel parece estar à vontade no cenário de sala de actividades, a mãe tem de chamá-lo para ele reparar que ela vai embora.</p> <p>Interacções comunicativas com os pares.</p> <p>Descodifica o que é proposto pela educadora de apoio educativo, escolhe e faz a correspondência correcta com o símbolo representado.</p> <p>Exploração das actividades desenvolvidas com os colegas mediada pelo adulto.</p>

<p>! O Manuel veio hoje à escola! A L. passa e dá-lhe um beijo no rosto, ele sorri! A educadora de apoio diz: - vamos escolher o que queremos fazer! E ele encaminha-se para a tabela de uma entrada, onde estão os diferentes ateliers, ela acompanha-o e apresenta-lhe dois cartões, o dos jogos e o da biblioteca, ele escolhe o dos jogos. Ela diz: - vamos então colocar o cartão no sítio dele, ele volta-se para a parede onde a tabela está afixada, aproxima-se e a educadora aponta para cada atelier e lembra-lhe para ele olhar para o cartão que tem na mão, quando chega ao atelier dos jogos ele diz: - sim! E tenta colocar o cartão correspondente, até que com uma pequena ajuda física do adulto consegue afixa-lo na tabela. O grupo trabalhou uma canção que fala das seguintes formas geométricas: o quadrado, o círculo, o triângulo e o rectângulo. Na sequência desta actividade foi construído um palhaço com as referidas formas geométricas. A educadora de apoio optou por seleccionar a quadra que se refere ao triângulo, uma vez que inclui vocabulário que ele já conhece ou que lhe é familiar ( chapéu, palhaço e triângulo). Canta a canção que se encontra afixada e codificada com os símbolos correspondentes e aponta para os mesmos à medida que eles surgem na referida canção. Seguidamente diz: - olha o palhaço! Está aqui ao lado! E acompanha esta afirmação «apontando para» e acrescenta: - olha Manuel vamos desmontar o palhaço! Começamos pelo chapéu! E o Manuel agarra o chapéu, vira-se para mim e diz: - chapéu! E agora, continua a educadora de apoio, a cara e ele agarra-a e coloca-a no chão da manta. Sucessivamente é retirado o pescoço, o tronco, os braços, as mãos, as pernas e os pés. A educadora de apoio diz: - agora vamos construir o palhaço, vamos pegar no chapéu e afixa-lo no quadro, ele repete a palavra, faz o gesto espontaneamente e afixa. Agarra o círculo da cara e coloca-o debaixo do chapéu. Pega no rectângulo do pescoço e aponta para o seu, a educadora pergunta-lhe: - onde é que está o meu pescoço? e o da Fernanda? Ele identifica e aponta. Colocou este elemento debaixo da cara. A seguir vem o tronco, agarra-o, no entanto, coloca-o em cima do chapéu do palhaço. Eu intervenho e digo: - olha Manuel é o tronco! e faço o gesto no meu tronco, ele observa e, com a ajuda física da educadora de apoio consegue coloca-lo no espaço certo. A educadora de apoio pega num dos rectângulos que representam os braços e pergunta-lhe: - onde estão os braços do Manuel? e ele agarra um braço, então dá-lhe para a mão um dos rectângulos e ele coloca-o no local onde se definiu colocar as pernas. Eu chamo-lhe a atenção que é o braço e coloco-o a par do tronco e ele pega no outro rectângulo e coloca-o a par do tronco, no lado oposto. A educadora de apoio pergunta-lhe: - e as mãos, Manuel ? Ele agarra nos dois círculos pequenos e coloca-os ao lado do corpo, então eu digo: - olha Manuel , vou por uma mão aqui, junto do braço! E a outra, onde vamos pôr? Ele coloca o outro círculo no lado oposto junto do outro braço. Entretanto, entra a professora de música e senta-se atrás de nós, a auxiliar de acção educativa chama as crianças para a manta, o que estes fazem imediatamente, o MANUEL observa os colegas e olha para nós. Então a educadora de apoio diz: - bom, falta-nos colocar as pernas, vamos lá! E agarra num rectângulo e coloca-o no lugar, o MANUEL diz: - perna! E coloca a outra no sítio correspondente. A auxiliar de acção educativa está a organizar a forma como as crianças se encontram sentadas na manta. A educadora de apoio vai buscar o símbolo da música e mostra-o ao MANUEL e diz: - agora vamos ter música! O MANUEL senta-se ao pé do Heitor que está sentado encostado à parede, o MANUEL observa os colegas que estão a par de si e na sua frente. Despeço-me do MANUEL e saio da sala.</p>	<p>Verbalizações.</p> <p>Organização do esquema corporal.</p> <p>Transição entre actividades</p>
--	--

No contexto domiciliário o guião seguido para a observação é o que passamos a apresentar. De seguida apresentamos um exemplo de uma observação no citado

contexto. Em conformidade com o procedimento adoptado relativamente às observações naturalistas em contexto de jardim-de-infância as restantes observações efectuadas em casa podem ser encontradas em anexo.

Guião de observação no contexto domiciliário

Observador:	
Data:	
Local:	
Tempo de observação:	
Duração:	
Sujeitos – alvo:	

1. descrição do cenário da intervenção no contexto - casa	Organização do cenário da intervenção Recursos materiais Recursos humanos Qual a rotina? - O que acontece? Onde acontece? Como são feitas as transições entre as propostas do TPBI Quais são as regras? Implícitas, explícitas? Como se organiza e estruturam os sujeitos em torno das referidas regras?
---	---

2. interações mãe/pai com a criança	Como está a ser implementado o PIAF? O que é que está a ser ensinado? A apresentação das actividades organiza-se do «simples» para o «complexo»? As actividades realizadas são propostas pelo progenitor ou são o resultado das propostas da criança? Qual a linguagem corporal dos intervenientes? ( sujeitos e a criança) Qual a tonalidade afectiva dos progenitores para com a criança- alvo? A escolha das actividades: Como? Quem faz a escolha? Transições de actividades? Ajuda e assistência: Qual é o tipo de ajuda que a criança procura? Quem presta a ajuda? Qual a rapidez de resposta? Quais são as ajudas pedidas? Como participa a criança-alvo nas propostas do PIAF? Gestão dos comportamentos por parte dos progenitores: Quais os comportamentos da criança e como são geridos por estes? Uso do time-out? Uso do reforço e do elogio? Quais as formas de comunicação utilizadas? Objectivos e estratégias do PIAF: Quais são os objectivos que estão a ser trabalhados? Quais são as estratégias utilizadas? Quem está implicado no trabalho?
-------------------------------------	---

De forma a ilustrar o guião apresentamos um dos registos de observação realizado no contexto casa.

Exemplo de observação naturalista realizada no contexto domiciliário

Observador:	Fernanda Mamede
Data:	23/02/2005
Local:	Casa do Manuel
Tempo de observação:	18.15 – 18.45
Duração:	30m
Sujeitos – alvo:	A mãe e o Manuel

Tempo	O que está a acontecer....	Observações/ inferências
	<p>Encontrei o pai do Manuel no elevador, estava a chegar a casa. O Manuel recebeu-nos, a mãe disse : - olha quem chegou com o pai! É a Fernanda! Cumprimenta, filho! Dá um beijo. Eu dirigi-me ao Manuel e dei-lhe um beijo na face e cumprimentei a mãe, o Manuel voltou-nos as costas e dirigiu-se para a zona do seu quarto. Sentamo-nos no chão do quarto, sobre um tapete - puzzle feito de espuma de alta densidade com diferentes cores e letras do alfabeto. Os brinquedos e jogos estão ao alcance do Manuel, isto é ao alcance da sua mão. Em cima do sofá podemos ver puzzles dentro de caixas, uma caixa com copos, chávenas, pratos e talheres de, uma pequena bacia, bonecos, carrinhos de brincar e um camião. A mãe diz : -vamos mostrar à Fernanda o que temos no quarto! O Manuel aponta para duas pistas de comboios que estão no chão do quarto, numa delas está um comboio parado. A mãe diz: - vai buscar o outro comboio para a Fernanda ver! Ele procura debaixo do sofá o referido comboio, mas não o encontra. A mãe diz procura na beira da janela e ele tenta, mas como não consegue, a mãe vai buscar o comboio e dá-lhe para a mão. O Manuel tenta coloca-lo na pista vazia, no entanto, tem dificuldade em encaixar nos carris, a mãe ajuda-o e diz:- vamos pôr o comboio a trabalhar! Vira o brinquedo e mostra-lhe onde está o interruptor, aponta com o dedo e com a ajuda do Manuel acciona a marcha do comboio. No chão encontramos diferentes miniaturas de animais de brincar que o Manuel faz questão de nomear, aponta primeiro, depois pega em cada um deles e nomeia-os( girafa/giába/, elefante /eeafante/, vaca /vaca/, porco /pôcú/, peixe /peixe/, cavalo /ca-va-lú/). A mãe sai do quarto e vai conversar com o pai, eu decido ensinar ao MANUEL uma canção dos animais que fala dos animais da quinta. A mãe regressa ao quarto quando começo a cantar a</p>	<p>Espaço de jogo e sua organização.</p> <p>A mãe joga com o Manuel.</p> <p>Ajuda física e verbal da mãe na resolução de problemas.</p> <p>A mãe afastasse e o Manuel não demonstra preocupação continua o jogo comigo ao pé.</p> <p>Propostas do PIAF, como estão a ser trabalhadas e onde.</p> <p>A mãe demonstra preocupação face ao controlo dos esfíncteres.</p>

<p>canção e o Manuel participa na canção fazendo o som dos animais, a mãe sorri e diz: - ele tem essa canção numas das cassetes vídeo. Entretanto, eu perguntei à mãe como estava a concretizar as propostas que apresentamos e ela disse: - venha ver, ali na casa de banho dele, vamos mostrar à Fernanda como fazemos. O Manuel já caminha na nossa frente acende a luz e entra na casa de banho, a mãe coloca-o em cima da banca da muda e na parede estão colocados símbolos do SPC referentes à rotina que realiza neste espaço. Os símbolos afixados são: Eu; tomar banho; vestir; camisola; cuecas; fralda; pijama; meias; chinelos. A mãe aponta para cada símbolo e o Manuel verbaliza o que vê, descodifica os símbolos sem mostrar dificuldade. A mãe coloca-o no chão e ele vira-se para mim e faz o gesto de xixi. A mãe pergunta: - queres fazer xixi? E ele diz xixi e acena, de forma afirmativa, com a cabeça. Onde vamos fazer o xixi perguntou a mãe: - aqui? e apontou para a sanita e ele diz não, depois põe o redutor e ele volta a dizer que não. A mãe confia-me que ele se assusta com o redutor e que ele me associa à escola e à Berta, por isso pediu para fazer xixi, se estivesse sozinho com ela não pedia. A mãe propõe ao Manuel fazer xixi no pote que está na casa de banho do seu quarto, o Manuel já se encontra na outra casa de banho e nós fomos atrás dele, nesta casa de banho fez o xixi no pote. A mãe voltou a comentar que ele se estivesse sozinho com ela já estava todo molhado. Vira-se para o Manuel e diz: - agora temos de lavar as mãos, Manuel ! Isso é na outra casa de banho, na casa de banho de serviço! Queres que a mãe ajude? Mas ele vira-se para mim e eu pergunto-lhe: - posso ajudar? E ele responde: - sim! Já atravessou a casa e acendeu a luz da casa de banho, eu já estou ao pé dele e pergunto: - vais lavar no bidé ou o lavatório? Ele aproxima-se do bidé e abre a torneira, a mãe e o pai observam, e eu digo: - olha Manuel precisamos de sabonete, não é? E ele diz: - sim! e espera enquanto lhe dou o sabonete. Afasta a tampa do bidé e coloca-a do lado oposto ao lado em que se encontra, coloca sabonete nas mãos, esfrega-as e passa-as por água e de seguida vai limpar as mãos. Eu pergunto-</p>	<p>Aspectos de higiene e asseio.</p> <p>Preocupação com o uso sistemático do SPC.</p> <p>Aprendizagem do conceito cor, identificação, nomeação e correcta articulação dos vocábulos.</p> <p>Resolução de problemas pelo Manuel.</p> <p>Preocupação como o uso das partículas de ligação "o", "a", "os" e "as".</p> <p>Escolha de actividades pelo Manuel que é aceite pelos pais.</p> <p>Resolução de problemas pelo Manuel</p>
--	---

lhe: - posso lavar as mãos, Manuel ? E ele diz-me que sim e observa-me. Seguidamente saímos da casa de banho, ele apaga a luz e fecha a porta devagar. A mãe acompanha-nos e o Manuel já está na sala, então a mãe diz para ele cantar uma das canções da capa, ele corre para a sua mesa onde está a capa, abre-a e começa a cantar enquanto vai olhando para mim, quando começo a cantar ele pára e observa. No chão estão balões de diferentes cores: vermelho, amarelo, azul, verde, rosa e laranja. Ele pega num e atira-o, a mãe pergunta: - qual é a cor? E o MANUEL diz: laanja! Mas o balão é vermelho e a mãe insiste e diz: - Manuel qual é a cor? Então ele responde emeeelú! A mãe pega no balão azul e pergunta a cor e ele responde azul, depois agarra no balão rosa e pergunta-lhe novamente qual é a cor, como ele não responde, a mãe diz a primeira sílaba /ro/ e ele diz - rosa! Os balões tem autocolantes em forma de dois olhos, um nariz e uma boca, um dos balões tem o autocolante da boca a descolar o Manuel agarra-o e olha para mim e para a mãe e tenta descolar a parte restante do autocolante. A mãe intervém e diz: não, Manuel ! Depois ficas sem a boca no balão! O Manuel olha e agarra novamente o autocolante, a mãe diz: Manuel !? E ele diz: "iita cola"! a mãe responde dizendo que depois faz-se isso. O Manuel aponta para as portas da sala comum e a mãe diz: - vamos ler! Ele aproxima-se das referidas portas e lê os símbolos que estão afixados, arranja-os quando estes estão a cair, desalinhados ou invertidos pois só lê sozinho quando estes estão pela ordem que conhece. As frases tem a seguinte composição: sujeito, verbo e complemento directo. As frases afixadas são as seguintes: «Eu visto o casaco.», « O pai bebe sumo.», «A avó lê o livro.», « Eu como carne e peixe.»

A estrutura sintáctica da frase encontra-se explicitada visualmente pelas cores correspondentes aos diferentes elementos da frase definidos pelo SPC. As partículas de ligação são ditas pela mãe e nalgumas situações repetidas pelo MANUEL , pois este fala rápido e quer nomear o que vê afixado. As partículas de ligação usadas são "e", "o", "a", "os" e "as"; a concordância em género e

	<p>número é feita com a ajuda do adulto.</p> <p>O Manuel quer ouvir uma cassete e dirige-se para a aparelhagem áudio e tenta colocar a cassete de forma correcta, a mãe intervém e diz: - não é assim, Manuel ! E essa cassete está estragada! O Manuel coloca o dedo médio num dos furos que permitem rebobinar a cassete e tenta fazê-lo, olhando para nós. A mãe diz-lhe: - olha filho, não vale a pena essa está avariada! Canta antes uma canção com a Fernanda! Mas, o Manuel colocou uma cassete vídeo no leitor de vídeo e fica a ver a «Quinta». A mãe diz: - olha, Manuel ! vamos chamar o pai para vir ver contigo o vídeo enquanto a mãe faz o jantar. Despeço-me e o Manuel e a mãe acompanham-me até à porta.</p>	
--	---	--

## Reuniões de avaliação/intervenção

As reuniões de avaliação/intervenção desenvolveram-se em três eixos: reuniões com os pais(1); reuniões com a equipa do Jardim-de-infância(2) e reuniões com a educadora dos apoios educativos/ ensino especial(3). O contexto das duas primeiras foi o de jardim-de-infância, nomeadamente, por questões logísticas e de comodidade dos participantes. As segundas decorreram no contexto casa da educadora dos apoios educativos. É de salientar que nas reuniões com os pais estiveram sempre presentes quer a educadora dos apoios educativos quer a educadora do ensino regular.

Relativamente ao conteúdo das diferentes reuniões e aos objectivos das mesmas podemos organizá-los em torno dos seguintes aspectos:

- Levantamento de necessidades,
- Levantamento das áreas fortes da criança e da família
- Formas de acção a implementar( objectivos/metast; grelhas de planificação tendo por base o TPBI; avaliação do processo) no âmbito do desenvolvimento e aprendizagem, nos dois contextos de intervenção.

O tipo de trabalho teve por base as rotinas da criança nos dois contextos referenciados, no sentido de cumprir o pressuposto de que todas as aprendizagens devem estar imbuídas nos contextos de vida da criança, de forma

a tornarem-se significativas e pertinentes tanto para a criança como para a família, bem como para os demais profissionais presentes na intervenção. Uma outra razão que pautou a opção por esta abordagem ao nível da intervenção está intimamente ligada à abordagem preconizada no Transdisciplinary Play Based Intervention, bem como na abordagem centrada nas rotinas, as quais enfatizam o grau de eficácia que estas práticas podem ter naqueles que se encontram envolvidos no processo e, designadamente nas crianças com NEE, pois permitem também que a competência da generalização das aprendizagens, competência na qual registam um maior défice, possa ocorrer.

Como referimos anteriormente as referidas reuniões tiveram uma periodicidade mensal com a equipa de profissionais (educador do ensino regular, estagiária do curso de Educadores de Infância, auxiliares da sala e educadora de apoios educativos) do contexto de jardim-de-infância e uma base quinzenal com a educadora de apoios educativos. Respectivamente, as primeiras tinham por objecto «dar a voz, o tempo e o espaço aos profissionais» para reflectirem, questionarem os objectivos propostos, o trabalho desenvolvido e os comportamentos observados, bem como as dificuldades sentidas (ver grelhas das reuniões em anexo). A partir desta reflexão definíamos metas para o mês seguinte. As reuniões com a educadora dos apoios educativos decorriam em casa da mesma, com uma base quinzenal em que discutíamos o processo de ensino/aprendizagem tendo como enfoque a área da comunicação/linguagem, o feedback dos pais, o qual chegava até nós quer na forma oral via contactos informais, quer através dos registos nas grelhas de planificação que iam para casa e posteriormente eram entregues á educadora dos apoios educativos.

O guião das reuniões assumiu diferentes formatos consoante os objectivos das mesmas assim consideramos importante neste momento apresentar os registos das referidas reuniões, destacando o enfoque da reunião e os membros da equipa às quais se dirigiam prioritariamente. Gostaríamos ainda de referir que o registo de todas as reuniões realizadas pode ser encontrado em anexo.

No que diz respeito às reuniões efectuadas com os pais apresentaremos três exemplos, que pretendem ilustrar três momentos fulcrais de todo o processo: o primeiro prende-se com a primeira reunião realizada(1), o segundo com a reunião de construção do PIAF(2) e o terceiro com a avaliação trimestral do PIAF(3).



## Reuniões com os pais

- Exemplo de Reunião de apresentação do projecto de investigação

**Data /horário/local-** 4/11/2004 Centro Infantil de Valbom 9.30 – 11.00

**Intervenientes** - a mãe; a directora do Centro Infantil de Valbom; a educadora de apoio educativo; a educadora responsável pelo projecto de investigação

**Assuntos tratados** - apresentação da educadora responsável pelo projecto de investigação por parte da educadora de apoio educativo e da directora do Centro infantil de Valbom

- Apresentação do projecto de investigação

**Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação – área de Intervenção Precoce**

**Dissertação de Mestrado – “O efeito de um Programa de Intervenção de Desenvolvimento Comunicacional/ Linguístico numa criança com Trissomia 21”**

(estudo de caso com um participante utilizando métodos mistos – tratamento quantitativo e qualitativo dos dados)

**Reflectir acerca dos seguintes conceitos:**

-Comunicação, linguagem e fala

-Desenvolvimento comunicacional

-A criança com Trissomia 21

-Desenvolvimento global e mais concretamente o desenvolvimento comunicacional/linguístico da criança com Trissomia 21- apresentação da educadora responsável pelo projecto de investigação por parte da educadora de apoio educativo e da directora do Centro infantil de Valbom

- Apresentação do projecto de investigação

**Metas a atingir:**

-Implementação de um programa de intervenção com um enfoque na área comunicacional/ linguística «sensível» aos estilos parentais e aos estilos de ensino dos diferentes significativos, entre eles os pais, nos diferentes contextos e cenários(casa, escola)

-Abordagem centrada no jogo ( características dos intervenientes, tendo por base as rotinas da criança e assumindo que “... a brincadeira é o trabalho da criança”)

-Abordagem centrada na família ( o Programa de Intervenção de Apoio à Família e a prestação de serviços inerente terá presente as preocupações/recursos e prioridades da família, onde os profissionais encorajam e apoiam os pais a liderarem a tomada de decisões. Sumariamente podemos dizer que os serviços apresentam-se como promotores de competências e co-responsáveis no fortalecimento das famílias através do desenvolvimento de redes de apoio informal e de troca recíproca de serviços(McGonigel & Garland,1988)

**Formas de operacionalização**

“medidas entry” - definição da linha de base:

-Escala de Avaliação do Desenvolvimento de Ruth Griffiths( escala que avalia o quociente desenvolvimental, a realizar no Jardim de Infância)

-Portage ( avaliação da educadora de apoio, a realizar a partir da observação em Jardim de Infância – é um sistema de ajuda à educação de crianças que registam alterações no seu desenvolvimento, fornece-nos dados quanto ao desenvolvimento da criança em diferentes contextos, compreende uma lista de

registro de comportamentos e encontra-se organizado em seis áreas de desenvolvimento: estimulação do bebê, socialização, linguagem, autonomia, cognição e desenvolvimento motor. Este instrumento também inclui sugestões de actividades, embora não iremos focalizar a nossa atenção neste aspecto pois optamos por uma outra abordagem)

- Escala de Avaliação de Desenvolvimento Linguístico Reynell( escala que avalia o desenvolvimento na área da Comunicação – componentes compreensiva e expressiva, a realizar no Jardim de Infância)

- Home – Home observation for measurement of the environment ( avaliação da qualidade do ambiente familiar – sub-escalas: responsividade materna, aceitação dos comportamentos da criança, organização do ambiente físico e temporal, provisão de material de jogo apropriado, envolvimento da mãe com a criança, oportunidade e variedade na estimulação diária e necessidades educativas especiais – formato de entrevista semi-estruturada e com alguns itens de observação a ser realizada em casa com a presença da criança)

- Entrevista semi-estruturada aos pais

- Entrevista semi –estruturada às educadoras (ensino regular e de apoio apoio educativo)

- 1.implementação do programa de intervenção – currículo baseado no Transdisciplinary Play – Based Intervention (área da comunicação)

- 2.“medidas de processo” - avaliação quinzenal e mensal da evolução registada (recurso à observação participante feita pela autora em contexto casa e escola, duas vezes por mês; reuniões de avaliação de carácter formal e informal com os intervenientes; elaboração de um portfolio onde será registado o trabalho realizado, necessidades, dificuldades, sucessos e as propostas a levar a cabo no contexto casa)

- 3.“medidas ao nível dos outcomes”:

- Escala de Avaliação do Desenvolvimento Griffiths

- Portage ( avaliação da educadora de apoio)

- Escala de Avaliação de Desenvolvimento Linguístico Reynell

- Home ( avaliação da qualidade do ambiente familiar)

- Entrevista semi-estruturada aos pais

- Entrevista semi – estruturada às educadoras (ensino regular e de apoio apoio educativo)

- Consentimento informado

- Agendar as entrevistas semi-estruturada a fazer junto do casal

- A realização da HOME

- Importância do desenvolvimento de interacções comunicacionais significativas/ adequadas entre a criança e os seus pais( contexto casa); com os intervenientes presentes no contexto de jardim de infância e igualmente com os seus pares (contexto escola)

**Questões colocadas** - A mãe do Manuel informou que o marido não estava presente uma vez que à última da hora foi obrigado a comparecer no seu local de trabalho para uma reunião, o que ele não podia recusar uma vez que tem isenção de horário. Acrescentou ainda que eles os dois fazem questão de acompanhar e estarem presentes quando se tratam de questões que envolvem o seu filho, no entanto, hoje não tinha sido possível, embora tenha salientado que depois transmitiria ao marido o que tinha sido falado e decidido. Apresentei-me e procedi à exposição do projecto de investigação referindo que caso tivesse questões a colocar que se sentisse à vontade para fazê-lo.

Durante a apresentação a mãe foi intervindo e contando aspectos relativos ao Manuel , nomeadamente relacionados com as suas características, o acompanhamento que receberam dos diferentes organismos, a sua experiência como pais de uma criança com deficiência bem como da consciência que estavam a desenvolver face a este mundo novo. Referiu ainda que considerava que seria importante cada vez mais

estudar como poderemos ajudar crianças como o seu filho e mesmo outras que tem outras características e que todos os projectos que aparecessem eram de louvar. Falou acerca dos constrangimentos que a sociedade e meio profissional infligem aos pais de crianças com deficiência.

E ainda, que se eles e o seu filho pudessem contribuir de alguma forma seria muito importante para eles como pais.

Assinou o consentimento autorizado.

Combinei com a mãe qual seria o dia melhor para realizar as entrevistas individualizadas, tal como a Home.

Ficou definido que as entrevistas ficariam para o dia 10 de Novembro pela manhã e a Home realizar-se-ia dia 13 de Novembro de 2004, sábado, na sua casa. Forneceu-me a morada e explicou-me o percurso a seguir.

#### • Exemplo de Reunião de construção do programa individualizado de apoio à família

##### **Centro Infantil de Valbom, 19 de Janeiro de 2005**

A presente reunião tem por objectivo construir, avaliar e discutir o programa de intervenção de apoio à família, as propostas apresentadas tentam reflectir as preocupações, recursos e prioridades da família e as características da criança; temos por meta que entre os diferentes membros da equipa ocorra uma troca recíproca de serviços.

O PIAF engloba as seguintes áreas de desenvolvimento:

- Comunicação e linguagem;
- Socialização;
- Cognição
- Autonomia
- Desenvolvimento motor

As referidas áreas prendem-se com a singularidade desta fase do desenvolvimento e de educação de qualquer criança que ingressa na primeira etapa da educação básica.

O destaque que é dado à área da comunicação e linguagem surgiu no âmbito da recolha de dados realizada e na qual ressaltou a necessidade de um investimento acrescido graças às características da criança em questão, das necessidades e preocupações da família bem como da avaliação feita pela equipa técnica.

A intervenção na referida área terá por base uma abordagem centrada no jogo, na qual são respeitadas as características dos intervenientes, estilos parentais e os estilos de ensino dos diferentes significativos nos diferentes contextos e cenários de vida da criança. A base da intervenção assenta no pressuposto de que "...a brincadeira é o trabalho da criança". e de que se deve partir das rotinas da criança para a partir daí construir propostas significativas e estruturantes, bem como fornecer experiências de ensino/aprendizagem eficazes.

O currículo seleccionado teve por base as linhas orientadoras do Transdisciplinary Play-Based Assessment e do Transdisciplinary Play-Based Intervention para a área da comunicação e da linguagem, por serem aqueles que através da pesquisa bibliográfica parecerem-nos ser os mais exaustivos e precisos na avaliação e intervenção nesta área de desenvolvimento.

O Transdisciplinary Play-Based Assessment e o Transdisciplinary Play-Based Intervention enfatiza a

relevância de olharmos para a criança sob a perspectiva do que ela melhor faz, isto é brincar, jogar e ainda assenta no trabalho em equipa onde todos os intervenientes são fulcrais para o desenvolvimento. Neste trabalho os pais tem um papel chave, pois através do seu olhar e voz em conjunto com a equipa conseguem fornecer uma imagem holística daquela criança, fornecendo pistas acerca do que é realmente importante para esta e para aquela família.

Como já foi referido esta proposta curricular vai ser operacionalizada no contexto escolar e no contexto casa. Respectivamente nos diferentes cenários do contexto de jardim de infância e no contexto casa.

Nos dois contextos utilizaremos os seguintes instrumentos de forma a monitorizar o processo: observação participante, duas vezes em contexto de J.I. e duas vezes em contexto casa mensalmente; reuniões de avaliação com os intervenientes directos numa base quinzenal; construção de um portfolio onde será registado o trabalho a realizar, necessidades, dificuldades, sucessos e propostas a levar a cabo no contexto casa.

Pontos a discutir e acordar:

- PIAF( diferentes áreas de desenvolvimento/ + especificamente área da comunicação e da linguagem)
- Reuniões de avaliação – quinzenalmente com os intervenientes (pais) a definir
- Acordo quanto à observação participante (diferentes contextos)
- Apresentação do programa de intervenção
- Agendar a próxima reunião e observação participante

#### **Relato da reunião (16.45 às 18.50)**

- Apresentação das diferentes áreas constantes do programa e razão delas estarem presentes, questões ligadas ao desenvolvimento de todas as crianças nesta faixa etária;
- Apresentação e discussão do programa de intervenção, abordagem a levar a cabo e o enfoque na área da comunicação e na linguagem e a razões que pautaram esta escolha,
- A mãe referiu os seguintes aspectos a ter em conta no trabalho com o seu filho:

1º salientou os progressos feitos na área da oralização dos eventos que ocorrem no jardim e na alegria com que o seu filho os relata, salientou aspectos ligados com os conceitos de frio, calor, agora e depois – expressões que são usadas pelo seu filho de uma forma natural e frequente, coisa que ambos salientaram que não ocorria antes da frequência do jardim de infância;

2º que a frequência do seu filho é algo que os preocupa, o pai referiu o facto de que o recorde de frequência do Manuel é de uma semana e meia e depois fica doente! A mãe verbalizou a reacção que sente que o filho apresenta, isto é quando permanece no jardim e faz a sua sesta neste espaço, que é uma reacção de tristeza. Este aspecto foi discutido pelos diferentes membros da equipa que puderam atender à reunião, os quais salientaram o facto de que os períodos de sono são algo de muito íntimo e que exigem que a criança se sinta segura e tranquila e que isto só acontece ao fim de um determinado período de tempo, mas também foi referido pela directora do centro infantil de Valbom que a coisa que deixa sempre um brilho no olho a qualquer criança é o facto de lhe dizerem que hoje não vão dormir!

3º a mãe referiu que sente que os colegas são uma companhia indispensável para o Manuel e que tem sido fundamentais para o seu desenvolvimento e que não queria que com a intervenção

delineada este tipo de interacções diminuisse de frequência pois considera que seria prejudicial. Desta forma foi explicada em que moldes seria feita a intervenção neste contexto quer pelo educador do regular quer pelo educador de apoio educativo.

4º o pai disse que havia uma coisa que estava a preocupa-los bastante que era o facto do Manuel não conseguir brincar sozinho, que tem consciência que foram eles que alimentaram esta situação, porque desde pequenino foi necessário relacionarem-se desta forma com ele, mas agora estava a tornar-se desgastante, complicado e cansativo. Referiram que vão ter outro filho e que a reacção do Manuel é a de dar um beijo na barriga da mãe, pois sabe que está lá um bebé e depois diz acabou! Pediram ajuda no sentido de darmos pistas que os ajudem a levar o Manuel a jogar e brincar sozinho, ainda que tenham referido que ele ainda que por curtos espaços de tempo consegue estar a par deles e fazer uma dobragem, dobrar ao meio o papel, e atira-la e dizer olha! O que os pais interpretam como sendo o avião, no entanto já vai conseguindo! Desta forma acrescentamos mais um objectivo á área da socialização que se prende com a capacidade de jogar sozinho entre 2 a 5 minutos.

5º quanto ás proposta e ao portfolio concordaram e acrescentaram o facto de a frequência da terapia neste momento não estar a funcionar de forma positiva pois o Manuel não colabora na maior parte da ocasiões e é um tempo perdido. Nós referimos que iríamos conversar com a terapeuta e os pais concordaram que seria o ideal pois há coisas que só ela nos pode dizer e que eles não sabem concretamente explicar, forneceram o nº de telefone e ficamos de agendar essa reunião com o referido técnico.

6º o envolvimento na construção do portfolio foi posto á consideração a periodicidade do preenchimento da proposta feita, a mãe referiu que seria complicado ser feito numa base semanal, o pai disse que achava que era possível ao que a mãe respondeu que o seu marido achava isso então ficava da responsabilidade dele. Decidimos então que iríamos fazer uma experiência e consoante os reultados definiríamos a referida periodicidade.

7º no que se refere á observação participante decidiu-se após o acordo que a mesma se realizasse nos dois contextos, que no contexto casa seria combinada a observação sessão a sessão. Esta situação também ocorreria quanto ao programa, pois o tempo dos pais é muito limitado, caso não fosse possível de outra forma a próxima avaliação seria na Páscoa.

## • Exemplo de Reunião trimestral de avaliação do PIAF

**Data / horário/ Local** - 7/04/2005

**Intervenientes** - - pais; educadora do ensino regular; educadora de apoio educativo; educadora responsável pelo projecto de investigação.

**Assuntos tratados** - Avaliação do PIAF e em particular da intervenção realizada ao nível da área da Comunicação e da Linguagem; apresentação dos objectivos trabalhados

- (Jogar ao faz de conta com pessoas e objectos onde expresso ideias, sentimentos e vivências por gestos, símbolos ou palavras – 2 x por dia no jardim de infância e em casa;
- Interagir com o outro com pelos menos 4 comportamentos (o outro-eu, eu-outro, outro-eu, eu-outro) – diariamente em casa e no jardim de infância;
- Manifestar desejos e necessidades por gestos, símbolos e ou palavras – 3x por dia em casa e no jardim de infância;
- Imitar as vocalizações e verbalizações do adulto/pares – 4x por dia em casa e no jardim de infância;
- Produzir frases simples fazendo uso das partículas de ligação «e», «do» e «da» - 2 x por dia em casa e no jardim de infância;
- Cumprimentar o outro desde que me lembrem – 4 x por dia em casa e no jardim de infância;
- Controlar a saliva e não esquecer-me de fechar a boca em todas as situações do dia-a-dia;
- Soprar – 4x por dia em casa e no jardim de infância.)

-dificuldades e necessidades sentidas

**Questões colocadas** - Os pais salientaram que ele joga ao faz de conta e que aliás é das coisas que mais gosta de fazer, inclusive quando vai á terapia de fala, para além de jogar á bola e á «bulha» com o pai ou com as miniaturas dos animais. O jogo com os animais com este carácter era uma coisa nova que ele estava a realizar e que o fazia sozinho. Mas, o pai salientou que a capacidade de entreter-se, brincar sozinho ainda acontecia poucas vezes. Ao que a mãe contrapôs que já ia acontecendo mais vezes por períodos restritos. Considerava que a culpa era deles, dos pais, pois quando ele era mais pequeno não o deixavam sozinho um minuto e agora era complicado.

Relaciona-se na sala de actividades preferencialmente com os pares, o Heitor, a Patrícia e o Delfim, joga com eles, e fala-lhes. Com o adultos escolhe a educadora de apoio para jogar ou falar. Com os pais ele está continuamente a chamar a atenção verbalmente para o que quer fazer, ver, jogar/brincar, participa nas tarefas da casa com agrado, não é necessário motiva-lo para fazê-lo.

Os pais referem que ele não demonstra dificuldade, em determinadas situações fala muito depressa o que dificulta a compreensão, mas aceita e repete pausadamente, depois de ter sido descodificado o que ia dizer, com agrado.

No jardim de infância a educadora do ensino regular diz que muitas vezes usa a «chantagem» para ouvi-lo e que ele fala mais com os colegas e estes parecem compreendê-lo na maior parte das ocasiões. A educadora de apoio educativo refere que ele utiliza a fala para transmitir ideias ou descrever o que vê de forma mais frequente quando está só com ela na sala de trabalho individualizado, respondendo inclusive a questões, ou quando termina o almoço e vai até junto do aquário ou até ao lago dos patos. Nesta situação descreve o que vê, conta os elementos, fala acerca da alimentação dos animais e diz o que estes fazem

no habitat onde estão. A educadora de apoio educativo salienta que ele parece estar mais à vontade quando está a falar de um para uManuel

Constrói frases fazendo uso do "o", "a", "os" e "as", mas como diz o pai nem sempre acerta! e confessou que não achou que ele fosse capaz de fazê-lo, mas a realidade é que o faz. A mãe referiu não vale a pena repetir a Fernanda já viu lá em casa! E ele quer usa-las, pois inclui as partículas no que quer dizer. No jardim de infância utiliza de acordo com a educadora de apoio educativo.

A mãe refere que ele agora já usa o «Bom dia», «Boa tarde», «Xau» e «Adeus» espontaneamente quando os visitam, como quando está nos avós e passeia na rua e cumprimenta os vizinhos. No jardim de infância necessita que o adulto lembre e ele de seguida repete a saudação. Quando entra na sala e ninguém lhe diz nada ou se dirige a ele, aproxima-se primeiro dos seus amigos e dá um beijo e de seguida vai espontaneamente ter com cada adulto e dá um beijo na face.

Os pais referem que ele tem mais dificuldade quando está muito entusiasmado com uma actividade ou quando está doente, pois ele tem dificuldade em expelir algumas secreções. Em determinadas ocasiões já deglute quando a saliva já está nos seus lábios, mas ainda é pouco frequente. As educadoras salientam que a situação ocorre nas mesmas circunstâncias, mas que é necessário lembrar-lhe e ele rapidamente tira o lenço do bolso e limpa a saliva.

A mãe destaca que o sopro dele é muito fraco, embora ele apague as velas do bolo mas tem dificuldade. A educadora do apoio educativo referiu que ele inclusive tem dificuldade ao soprar a comida para esta arrefecer.

Os pais dizem que não tem dificuldade na aplicação das propostas, lamentam que não se possa avançar mais rapidamente devido às situações de doença que tem surgido amiúde ao longo do ano. O pai enfatiza que o jardim de infância também é um foco de infecções ao que a educadora de apoio educativo e eu lhe respondemos que também funciona como um espaço de criação de defesas imunitárias. O pai acrescenta que acredita para o ano será melhor e aí certamente que se poderá fazer mais coisas.

Eu aproveitei para conversar um pouco acerca da forma como o Manuel está a reagir ao bebé que vai nascer em Junho de forma a obter informações acerca da forma como o Manuel está a sentir-se. A mãe respondeu prontamente e disse: -não muito bem! Ele diz: bebé quarto Manuel! Manuel quarto da mãezinha e do paizinho!

**Propostas de intervenção** - Decidiu-se que o objectivo continuaria a ser trabalhado no sentido de o Manuel desenvolver o jogar ao faz de conta de uma forma mais elaborada. Promover o incremento De um maior número de interacções comunicativas com os restantes adultos da sala bem como o desenvolvimento da oralidade neste contexto. Ampliar o número de verbalizações no cenário de sala de actividades. Torna-se necessário aumentar a frequência e consolidar a aplicação das referidas partículas de ligação. Necessário generalizar o comportamento aos outros contextos de aprendizagem. Necessário diversificar as estratégias de treino de controlo da saliva nos diferentes contextos de aprendizagem. Necessário exercitar mais a musculatura oro-facial e diversificar estratégias. Sugerir que nas situações de faz de conta se brincasse com o nascimento de um bebé, o que fazemos com ele, onde vai dormir, o que come no sentido de dar continuidade às situações de jogo de faz de conta que estão a ser desenvolvidas pela educadora de apoio educativo com o Manuel no cenário de sala de actividades.

**Observações /Inferências** - Para o pai o Manuel ainda está muito dependente dele nas diferentes situações de jogo. A mãe considera que ele já consegue brincar sozinho ainda que seja por pouco tempo. Ver observação participante em casa. Salientei que em casa ao observa-lo noto dificuldades que se prendem com a concordância em género e em número, porque estas partículas aparecem no registo de fala do Manuel.

No que concerne as reuniões realizadas com a equipa no contexto de jardim-de-infância, passamos de seguida a apresentar um exemplo de uma reunião mensal.

- **Exemplo de uma Reunião de Equipa em contexto de Jardim de Infância**

**Data / horário** - 22/03/2005, 14.00 – 14.45

**Intervenientes** - Educadora do ensino regular; Educadora de apoio educativo; 2 auxiliares de acção educativa; Estagiária finalista; Educadora responsável pelo projecto de investigação;

**Assuntos tratados** - - reflectir acerca das planificações realizadas e dos objectivos do programa que foram trabalhados;

- avaliação do que correu bem e do que correu menos bem no decorrer da intervenção visto pelos diferentes membros da equipa da sala;

- grau de envolvimento dos diferentes elementos pertencentes à equipa da sala relativamente à aplicação do programa;

- sistematização das «vitórias» e «fracassos» sentidos pelos diferentes membros ao nível da comunicação;

- levantamento de propostas para a reunião de avaliação trimestral.)

- os objectivos do programa de intervenção ao nível da área da linguagem que foram trabalhados foram os seguintes:

Jogar ao faz de conta com pessoas e objectos onde expresse ideias, sentimentos e vivências por gestos, símbolos ou palavras – 2 x por dia no Jardim de Infância e em casa;

Interagir com o outro com pelos menos 4 comportamentos( o outro-eu, eu-outro, outro-eu, eu-outro – diariamente em casa e no jardim de infância;

Manifestar desejos e necessidades por gestos, símbolos e ou palavras – 3x por dia em casa e no jardim de infância;

Imitar as vocalizações e verbalizações do adulto/pares – 4x por dia em casa e no jardim de infância;

Produzir frases simples fazendo uso das partículas de ligação «e», «do» e «da» - 2 x por dia em casa e no jardim de infância;

Cumprimentar o outro desde que me lembrem – 4 x por dia em casa e no jardim de infância;

Controlar a saliva e não esquecer-me de fechar a boca em todas as situações do dia-a-dia;

Soprar – 4x por dia em casa e no jardim de infância.

**Questões colocadas** - A Educadora do Ensino Regular disse que não sentia dificuldade em aplicar os objectivos. As Auxiliares de Acção Educativa não se manifestaram e a Educadora de Apoio Educativo



referiu que estava a conseguir desenvolver o trabalho proposto, mas que as planificações acabavam por prolongar-se por um período superior ao estipulado previamente devido ao absentismo do Manuel. A Educ. de Ens. Regular referiu que esse era o grande problema e acrescentou que se calhar não devia de ser dito, mas essa era a realidade. Durante estes três meses as faltas estiveram relacionadas com problemas de saúde – constipações, tosse e conjuntivite; e ainda 2 dos dias de faltas prenderam-se com a falta de disponibilidade a nível laboral por parte dos pais.

No que concerne às formas de estar e interagir neste contexto, a Educ. do Ens. Regular salientou que ele interage com os colegas e que não nota alteração quando o Manuel retoma a frequência do jardim de infância após um período de ausência. Reafirmou que utiliza «a chantagem» para conseguir ouvi-lo falar», esta estratégia funciona, quando por exemplo, ele quer ir embora a seguir ao almoço e os pais estão à espera e ela quer que ele diga o que comeu. As Auxiliares Acção Educativa salientaram que ele agora até já empurra os colegas «para se meter com eles». Referiram também que ele não fala com elas, usa mais o gesto, como por exemplo, quando lhe perguntam se quer sentar-se ele acena com a cabeça. Noutras ocasiões baixa os olhos e fica à espera que vão ter com ele, ou quando não quer fazer determinada coisa simplesmente não sai do sítio. A Educ. do Apoio Educativo enfatiza que as verbalizações são menos frequentes após um período de absentismo, tal como a forma como interage com os adultos e pares. Os seus «amigos de eleição» continuam a ser o Heitor, a Patrícia e o Delfim; a Inês é uma criança que cada vez mais se aproxima do Manuel. A Educ. do Ens. Regular salientou que a dificuldade em falar era algo de comum às outras crianças, mesmo relativamente aquelas que não apresentavam qualquer tipo de problema e aproveitou para evocar a sua experiência com outras crianças na condição de educadora de infância. Destacou o facto do Manuel já conseguir transportar conhecimentos de uma situação para outra. Pois conta aos pais o que realiza no jardim de infância e insiste que os pais façam os jogos, canções que aprende no jardim.

A partir do levantamento dos objectivos do PIAF que foram trabalhados passamos à sua discussão tendo em atenção os diferentes intervenientes. No que concerne o 1º objectivo indicado, as auxiliares de acção educativa referiram que nunca jogaram com ele ao faz-de-conta, mas que já o tinham visto na casinha das bonecas a vestir um bebé. A Educ. Ens. Regular disse que já o observou a cobrir uma boneca e a mudar a fralda. A Educ. Apoio Educativo referiu que o «local de eleição» era a casinha das bonecas e, em particular, a cozinha, gosta de pôr a mesa, colocar os alimentos e arrumar o que está fora do seu local; no quarto em situação de jogo provocado e com a mediação do adulto, alimenta o bebé com o biberão e demonstra um certo cuidado quando pega no bebé e lhe dá de comer tal como quando o veste. Quanto ao objectivo 2 as auxiliares disseram que ele agora atira os objectos, risca a mesa e as roupas dos colegas; a Educ. do Ens. Regular salienta que ele diz: - tá quieto!, pára!, não! sim! Estas referiram que ele voluntariamente não se dirige, quando chega pela manhã, aos adultos, mas sim aos pares – Patrícia, Heitor e Delfim. Referiram que ele «espera que se metam com ele!». A educadora de apoio educativo acrescentou que ele aproxima-se dela e fica a par a olhar para ela esperando por uma reacção, mesmo durante o decorrer das actividades e quando esta não está directamente a trabalhar com ele, este olha à sua volta e não escolhe nenhuma actividade.

Objectivo 3 foi referido que ele manifesta verbalmente desejos quando quer ir à casa de banho com a educadora de apoio educativo. Responde sim ou não nesta situação quando questionado pela Educ. Ens. Regular e Auxiliares de Acção Educativa. E a estas já disse diversas vezes na cantina –não quero!

A imitação de vocalizações ou verbalizações ocorreu uma vez de acordo com a Educ. do Ensino Regular, uma vez em que a imitou e disse: - acabou! Com as auxiliares este comportamento não ocorreu em nenhuma ocasião, com a Educ. de Apoio Educativo estes comportamentos ocorrem com maior frequência, nomeadamente quando após a refeição vão ver os peixes no aquário ou visitar os patos no

lago, pois para além da imitação, espontaneamente nomeia e descreve o que vê.

O objectivo 5 manifesta-se através do uso do modelo da produção oral fornecido pela educadora de apoio educativo, com os restantes intervenientes este comportamento nunca ocorreu.

O objectivo 6 – quando chega pela manhã entra e fica á espera que nós o chamemos, caso não lhe liguem ele vai ter com o Delfim, com a Patrícia ou com o Heitor. Por repetição diz «bom dia» como referiu a educadora de apoio educativo e por esta e pelos restantes intervenientes foi salientado que ele já acena quando se despede.

Objectivo 7- ainda manifesta uma grande dificuldade em controlar a saliva e, como destacou a Educ. de Apoio Educativo, este comportamento é mais frequente nas situações em que ele está muito envolvido em algo que está a fazer.

Objectivo 8 – a educadora de apoio educativo referiu que o seu sopro ainda não é muito funcional, pois ainda é de fraca intensidade.

**Propostas de intervenção** - Eu acrescentei que estávamos ali para analisar as situações e falar acerca delas e que o absentismo era uma questão que tinha que ser discutida e analisada.

Aproveitamos para registar o nº de presenças do Manuel durante o 2º período, assim em Janeiro de 2005 frequentou 10 dias, em Fevereiro de 2005 frequentou 11 dias e em Março de 2005 respectivamente 6 dias.

Proposta de marcação da reunião de avaliação trimestral com os pais para a primeira semana de Abril de 2005 – as educadoras ficaram de agendar a mesma com os pais.

**Observações /Inferências** - A educadora do ensino regular utiliza a mesma estratégia para conseguir que o Manuel se expresse oralmente. Os comportamentos do Manuel face aos colegas «provocam» as atitudes destas face a ele, sentem a necessidade de intervir e por isso interagir com ele em vez de assumiram uma «atitude observadora» (ver observação participante na sala de actividades)

Seguidamente apresentamos uma das reuniões efectuadas com a educadora de apoio educativo no contexto casa.

#### • Exemplo de uma Reunião com a educadora de apoio educativo/ Ensino Especial

**Data/ Horário e local** - 28/02/2005, 14.30- 18.00, Casa

**Intervenientes** - Educadora de apoio e educadora responsável pelo projecto de intervenção

**Assuntos tratados** - sugestões quanto à organização da planificação nos dois contextos de intervenção

- revisão da avaliação do processo patente nas planificações e no portfolio
- dificuldades sentida

**Questões colocadas** - Dificuldade em fazer o cruzamento das propostas do PIAF com plano curricular, uma vez que este não é explícito quanto às actividades relacionadas com a comunicação e a linguagem

- a grelha de propostas de actividades que apresenta os diferentes ateliers e os dias da semana não está a ser funcional, pois torna-se difícil incluir propostas quando a ed.apoio educativo não se encontra na sala, e não sabe o que está proposto para ser realizado. Assim, esta optou em conjunto com a educadora do regular e a estagiária só afixar na sala a grelha da planificação para aquela semana, estratégias, e reforços e pistas a usar. Ficou acordado entre elas experimentar esta semana para ver como decorre, para ver se é funcional.

## IV. REDUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### Apresentação de resultados relativos à avaliação da criança

Questão de investigação:

*“De que forma o desenvolvimento linguístico/comunicacional da criança com T 21 evoluiu com a intervenção?”*

Serão apresentados de seguida os resultados obtidos no 1º momento da avaliação (pré-teste) e no 2º momento (pós-teste) ao nível dos diferentes instrumentos utilizados para a avaliação da criança. Com isto pretendemos comparar o nível de funcionamento da criança nos diferentes domínios do desenvolvimento, antes da intervenção e após a mesma.

Pré - teste	Pós- Teste
Escala de avaliação do desenvolvimento Ruth Griffiths	Escala de avaliação do desenvolvimento Ruth Griffiths
<p><b>A . Locomotora :</b> Anda bem sozinha; Baixa-se para apanhar um objecto sem apoio; Sobe para uma cadeira baixa sem ajuda; Anda para trás; Anda puxando um brinquedo por um cordel; Sobe e desce escadas de gatas; Trepa e fica de pé numa cadeira; Sobe escadas andando com ajuda do adulto; Sobe escadas andando com ajuda; Senta-se à mesa muna cadeira já colocada; Dá um pontapé na bola; Consegue trazer uma cadeira para a mesa, colocá-la em posição e sentar-se sem ajuda; Salta degraus ( um degrau);</p> <p>Sentado na cadeira cruza ambos os pés e ambos os joelhos.</p> <p><b>B . Pessoal – Social:</b></p> <p>Gosta que um adulto lhe mostre um livro; Maneja bem a chávena meia cheia quase sem entornar; Tira as meias; Tira os sapatos; Usa bem uma colher sem se sujar; Partes do corpo ( 4); Tenta contar experiências; À mesa pede duas coisas pelo seu nome; Consegue abrir uma porta; Colabora activamente a vestir-se ou a despir-se sozinho; Diz o nome quando lhe perguntam; Usa colher e garfo em conjunto; Arruma os brinquedos quando lhe pedem; Desabotoa dois botões; Ajuda a pôr a mesa;Despe-se sozinho sem fechos difíceis;</p>	<p><b>A . Locomotora:</b></p> <p>Salta degraus ( um degrau);Sentado na cadeira cruza ambos os pés e ambos os joelhos; Marcha ao ritmo da música.</p> <p><b>B . Pessoal – Social:</b></p> <p>Conhece as partes do corpo;Conta experiências de forma espontânea;À mesa pede duas coisas pelo seu nome; Consegue abrir uma porta; Colabora activamente a vestir-se ou a despir-se sozinho;Diz o nome quando lhe perguntam;Usa colher e garfo em conjunto;Arruma os brinquedos quando lhe pedem;Sabe o seu sexo;Desabotoa e abotoa dois botões;Calça meias e sapatos sem ajuda;Brinca bem com as outras crianças por períodos mais longos;Ajuda a pôr a mesa;Veste-se e despe-se sozinho sem fechos difíceis; Lava as mãos e a cara.</p>

<p><b>C . Audição e Linguagem:</b> Gosta de ver um livro de imagens; Usa 20 ou mais palavras; Identifica oito objectos de uma caixa; Vocabulário em quatro imagens; Frases de duas palavras; Escuta histórias; Usa frases de quatro sílabas.</p> <p><b>D . Olho – Mão:</b> Brincadeira simbólica ou construtiva; Torre de oito cubos ( 2 tentativas); Consegue atirar uma bola; Consegue deitar água de uma chávena para a outra; Rabiscos circulares ( imitação); Faz um comboio com três cubos; Faz andar um cubo ou brinquedo; Copia um traço perpendicular; Enfia contas ( 6 sem padrão); Dobra ao meio um quadrado de papel, por imitação;</p> <p><b>E . Realização:</b> Encaixe (3) invertido; Põe nove cubos na caixa e coloca a tampa (60 segundos).</p> <p><b>F. Raciocínio prático:</b>este item não foi avaliado pois o Manuel não reunia as condições maturacionais necessárias para a sua avaliação. Esta tomada de decisão foi feita pela psicóloga que aplicou a prova e com a concordância da autora do estudo.</p>	<p><b>C . Audição e Linguagem:</b> Identifica objectos;Escuta histórias;Usa frases de 5 palavras; Vocabulário em imagens;Nomeia objectos e define dois pelo uso; Conhece 6 cores.</p> <p><b>D . Olho – Mão:</b> «copia traço perpendicular»Copia um traço horizontal;«enfia 6 contas sem padrão»Torre de oito cubosTenta cortar com uma tesoura;Copia um circulo.</p> <p><b>E. Realização:</b> Desenrosca e enrosca um brinquedo de atarrachar; Encaixa 4 peças ( 60 segundos); Põe nove cubos na caixa e coloca a tampa (40 segundos).</p> <p><b>F. Raciocínio prático:</b> «Repete um dígito»;Compara dois círculos quanto ao tamanho;Conta até quatro;Conta quatro cubos correctamente.</p>
---	--

Ao fazermos uma pequena resenha dos resultados pré e pós-teste apresentados na **Escala do Desenvolvimento Ruth Griffiths** parece-nos ser possível afirmar que ocorreram ganhos nas diferentes sub-escalas, bem como o facto de na avaliação do pós-teste a sub-escala do raciocínio prático ter sido incluída como objecto de avaliação. Os referidos ganhos parecem poder ser enquadrados nas seguintes dimensões presentes no desenvolvimento de qualquer indivíduo: a diversificação dos comportamentos e competências, o grau diferenciado de complexidade das competências e a generalização das mesmas aos diferentes contextos de vida do Manuel.

Pré-teste	Pós-teste
Lista de Registo de Comportamentos do Programa Portage de Educação Precoce	Lista de Registo de Comportamentos do Programa Portage de Educação Precoce
<p><b>Comunicação/linguagem:</b></p> <p><u>Compreensão:</u> a pedido encontra um livro específico; obedece a uma série de duas ordens relacionadas; presta atenção a uma história durante cinco minutos e espera pela sua vez.</p> <p><u>Expressão:</u> Nomeia quatro imagens comuns; Nomeia objectos comuns numa variedade de situações; Fala enquanto brinca ao faz de conta com o adulto; Diz não; Atende o telefone, chama o adulto ou fala com pessoas conhecidas.</p> <p><b>Cognição:</b> <u>estimulação sensorial</u> - aceita o contacto com diferentes pastas e materiais; junta objectos às imagens dos mesmos; Aponta para as imagens de objectos nomeados; Vira duas a três de um livro ao mesmo tempo para procurar uma imagem nomeada, identifica objectos ou animais pelo som que eles produzem; coloca 3 peças geométricas num tabuleiro de encaixe.</p> <p><b>Socialização:</b> regista os seguintes comportamentos: brinca com outra criança, embora cada uma realize actividades separadas; Participa em brincadeiras com outras crianças empurrando carrinhos ou atirando uma bola( durante 2 – 5 minutos);imita o adulto em tarefas simples; Aceita a ausência dos pais continuando as suas actividades; Puxa por uma pessoa para mostrar qualquer acção ou objecto; explora activamente o seu meio ambiente;Abraça e pega numa boneca ou brinquedo macio.</p> <p><b>Desenvolvimento motor:</b></p> <p><u>Motricidade ampla:</u> utiliza um cavalo ou uma cadeira de baloiço; Conhecimento do esquema</p>	<p><b>Comunicação/linguagem:</b></p> <p><u>Compreensão:</u> quando brinca imita os movimentos de outra criança;</p> <p><u>Expressão:</u> combina o uso de palavras e gestos para manifestar os seus desejos; pede alimentos dizendo o seu nome quando lhos mostra(leite, pão, bolacha); utiliza a forma verbal «está a...»(está a comer, está a ouvir); indica posse usando «do» e «da» quando se lhe pergunta: « de quem é...?»; emprega os artigos «o», «a». «um», «uma»; mantêm uma conversa simples; nomeia objectos pequenos e grandes; responde correctamente a ordens com «fora» e «atrás»</p> <p><b>Cognição:</b> <u>estimulação sensorial</u> - a pedido insere cinco cavilhas redondas num tabuleiro perfurado; emparelha três cores; a pedido aponta para o grande e o pequeno; a pedido coloca objectos dentro de..., debaixo de...,em cima de...; nomeia objectos pequenos e grandes, repete canções/lenga-lengas em que se brinca com os dedos, conta até três por imitação.</p> <p><b>Socialização:</b> regista os seguintes comportamentos: brinca com outra criança, embora cada uma realize actividades separadas; Participa em brincadeiras com outras crianças empurrando carrinhos ou atirando uma bola( durante 2 – 5 minutos);imita o adulto em tarefas simples; Aceita a ausência dos pais continuando as suas actividades; Puxa por uma pessoa para mostrar qualquer acção ou objecto; explora activamente o seu meio ambiente;Abraça e pega numa boneca ou brinquedo macio.</p> <p><b>Desenvolvimento motor:</b></p> <p><u>Motricidade ampla:</u> utiliza um cavalo ou uma cadeira de baloiço; Conhecimento do esquema corporal- a pedido</p>

<p>corporal- a pedido aponta dez partes do corpo.</p> <p><u>Locomoção</u> apresenta as seguintes competências: Sobe escadas; Desce escadas com ajuda; Evita acidentes com esquinas de móveis, escadas sem protecção.</p> <p><u>Coordenação óculo manual</u> : Dobra-se pela cintura para apanhar objectos sem cair; Emparelha objectos um a um( 3 ou mais objectos).Faz encaixes com três peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio.</p> <p><u>Coordenação óculo –pedal</u>, regista os seguintes comportamentos: Dá o pontapé numa bola grande e imóvel e quando a rolam na sua direcção.</p> <p><u>Motricidade fina</u>: Vira as folhas de um livro uma a uma; Desembrulha objectos pequenos; Faz encaixes com três peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio.</p> <p><b>Independência Pessoal/Autonomia:</b>  <u>Despir e vestir</u> - Tira os sapatos quando estão desapertados e soltos; Despe o casaco já desabotoado; Abre e fecha um fecho éclair grosso menos o encaixe.</p> <p><u>Higiene pessoal</u>: Faz xixi de pé.</p> <p><u>Alimentação</u> - Usa o guardanapo quando lhe lembram.</p> <p><u>Controlo dos esfínteres</u> - Tem controlo dos esfínteres em situação de vigília, necessitando, no entanto, de lhe ser lembrado para ir á casa de banho( cerca de 1h 30m).</p>	<p>aponta dez partes do corpo.</p> <p><u>Locomoção</u>: Sobe escadas; Desce escadas com ajuda; Evita acidentes com esquinas de móveis, escadas sem protecção.</p> <p><u>Coordenação óculo manual</u>: Dobra-se pela cintura para apanhar objectos sem cair; Emparelha objectos um a um( 3 ou mais objectos).Faz encaixes com três peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio.</p> <p><u>Coordenação óculo –pedal</u>, regista os seguintes comportamentos: anda para trás; atira uma bola a um adulto que está imóvel a 1,5 m de distância.</p> <p><u>Motricidade fina</u>: separa e junta objectos com materiais aderentes; martela cinco em cada cinco cavilhas.</p> <p><b>Independência Pessoal/Autonomia:</b>  <u>Despir e vestir</u> - despe as calças já desabotoadas; calça os sapatos; pendura o casaco num cabide colocado à sua altura.</p> <p><u>Alimentação</u> - Usa o guardanapo quando lhe lembram; controla a baba.</p> <p><u>Controlo dos esfínteres</u> - Tem controlo dos esfínteres em situação de vigília, necessitando, no entanto, de lhe ser lembrado para ir á casa de banho( cerca de 1h 30m).</p>
--	--

**Na Lista de Registo de Comportamentos do Programa Portage de Educação Precoce** podemos constatar que em todas as áreas e sub-areas do mesmo registaram-se dados indicadores de desenvolvimento com excepção da área da socialização onde não foram observadas alterações entre os dados provenientes do pré-teste e os do pós-teste.

Pré-teste	Pós-teste
<b>Escala de desenvolvimento da linguagem Reynell III</b>	<b>Escala de desenvolvimento da linguagem Reynell III</b>
<p><u>Compreensão</u> - Regista resultados na média para a população portuguesa, relativamente á compreensão de palavras simples e de relações básicas entre palavras, incluindo objectos e pessoas nomeados e acções. As dificuldades aparecem nos seguintes itens: atributos, grupos nominais, relações locativas, verbos e atribuição de papel temático, vocabulário e gramática complexa.</p> <p><u>Expressão</u> – uso de palavras simples para a nomeação de objectos. Evidencia défice ao nível do uso dos verbos, plurais e inflexões da terceira pessoa(singular).</p>	<p><u>Compreensão</u> - Regista resultados na média para a população portuguesa, relativamente á compreensão de palavras simples e de relações básicas entre palavras, incluindo objectos e pessoas nomeados e acções, de constituintes frásicos, de atributos e de relações locativas. Denota dificuldades nos seguintes aspectos: grupos nominais, verbos e atribuição de papel temático, vocabulário e gramática complexa.</p> <p><u>Expressão</u> - Regista resultados na média para a população portuguesa, ao nível de palavras simples de nomeação de objectos e grupos adjectivais. As dificuldades que apresenta prendem-se com o uso de verbos, plurais e inflexões da terceira pessoa (singular).</p>

Os dados obtidos na **Escala de desenvolvimento da linguagem Reynell III** no pré-teste e no pós-teste parecem evidenciar alterações no âmbito da compreensão e expressão de Manuel.

Pré-teste	Pós-teste
<b>Linhas orientadoras da observação do desenvolvimento comunicacional e linguístico</b>	<b>Linhas orientadoras da observação do desenvolvimento comunicacional e linguístico</b>
<p><u>Formas de comunicação:</u> As interacções comunicativas são mais frequentes no contexto casa, no que concerne a oralidade, no entanto no contexto escolar elas também estão presentes sendo mais frequentes com os pares. A formas utilizadas prendem-se com as verbalizações, o contacto escolar, o gesto, manipulação física e o uso do SPC.</p> <p><u>Pragmática</u> :Fase locutória, através das vocalizações, gestos e verbalizações transmite as suas necessidades básicas, fornecendo informação ao outro do que pretende ou pensa.</p>	<p><u>Formas de comunicação:</u> uso de gestos da língua gestual mas de forma idiossincrática; verbalizações; uso de sistema alternativo e aumentativo da comunicação - SPC.</p> <p><u>Pragmática</u> : o estágio de intencionalidade demonstrada pelo Manuel é o da fase locutória. O significado dos gestos, vocalizações e verbalizações engloba o chamar a atenção, solicitar objectos, solicitar informação, protesto, fazer comentários relativos aos objectos, cumprimentar, responder; compreender o discurso de outrem. As funções presentes na sua comunicação são a função instrumental; reguladora; interacção; pessoal e informativa. Ao nível das competências presentes no seu discurso encontramos: presta atenção ao discurso do outro; estabelece turnos de interacção; inicia a conversação; mantém o tópico da conversa/ do discurso; muda o tópico da conversa; responde quando lhe solicitam clarificação do discurso.</p>

Fonologia: Erros fonológicos – omissões e substituições; o discurso é mais facilmente compreendido pelas pessoas que lhe são familiares.

Compreensão sintáctica e semântica: A compreensão dos contextos e enunciados centra-se nos seus contextos de vida; uso de substantivos e verbos predominantemente e de frases simples com estrutura declarativa; as produções verbais são ainda frequentemente em contexto escolar, com o adulto, monossilábicas ou dissilábicas.

Compreensão da linguagem: A descodificação dos enunciados e a sua compreensão deve estar associada ao contexto que o rodeia e que fazem parte das suas vivências; uso de proposições simples.

Desenvolvimento oro-facial: Relativo controlo da saliva e do encerramento activo dos lábios.

Fonologia: produz fonemas pré-verbais, sons do discurso oral, palavras. Os desvios fonológicos presentes no seu discurso são: omissões de sílabas e consoantes, exemplo: prato – pato, bola – boa, porta – pota, cadeira – cadeia); substituições de sons no final da palavra e consoantes líquidas («l», «r», «lh»), exemplo: sapatilhas – patias, sopa – fopa).

Compreensão sintáctica e semântica: o nível cognitivo de compreensão evidenciado no discurso pela criança é referencial, de sobreextensão, relacional e categorial. Os tipos de palavras produzidas: substantivos, verbos, adjectivos e advérbios( ex: «aqui», «ali» e com a ajuda do SPC o «com»). As relações semânticas presentes no discurso são as seguintes: agente, acção, objecto, rejeição, locativos (ex: em cima), possessão; agente – acção( ex: M bebe), acção- objecto( ex: corre bola), agente – acção – objecto( ex: pai trabalho, mãe escola, M avó; M cama mãezinha, bebé quarto M); agente – acção – locativo, por vezes, com o modelo do adulto. As frases são do tipo declarativo e imperativo. A forma das frases usadas é a afirmativa, o grau de complexidade é o simples, o uso de frases compostas ocorre com o uso do SPC.

Compreensão da linguagem: Apresenta uma boa resposta aos sons; atenção conjunta com o adulto: - contacto visual, com pistas verbais e com pistas físicas. A criança responde a enunciados ou rotinas familiares: com pistas contextuais. M manifesta a compreensão das formas da linguagem da seguinte maneira: responde a questões de sim/ não e a questões simples; é capaz de seguir ordens complexas e com pistas contextuais. Compreende preposições simples; o enunciado temporal que compreende é o «agora». Demonstra dificuldade em continuar o discurso quando este não se referencia a si, às suas rotinas e quando a tarefa não é nomear ou descrever algo, por ex: a tartaruga e o gato vão para ...

Desenvolvimento oro-facial: as competências motoras associadas ao acto de beber são as seguintes: mantém a cabeça alinhada com o corpo, encontra-se na linha média. Apresenta um controlo dos lábios mais activo, ainda que se estiver envolvido numa outra actividade paralela necessite de ser lembrado; demonstra à vontade na conjugação do movimento dos maxilares e dos lábios quando bebe pela chávena; apresenta controlo labial quando a chávena é retirada. Por vezes, regista falta de controlo da língua; na sucção e deglutição dos alimentos



	<p>é autónomo, sustêm e controla uma dentada. Faz o encerramento da boca e é cada vez mais raro ser necessário ter supervisão quando mastiga a comida, no sentido de não perder saliva, pois ele já lembra o facto, procura logo o guardanapo para limpar a mesma.</p>
<p><u>Observações relativas a outras áreas de desenvolvimento:</u> Necessário consolidar o controlo óculo-motor, tonús muscular e controlo estado-ponderal.</p>	<p><u>Observações relativas a outras áreas de desenvolvimento:</u> Não existem problemas auditivos, a qualidade da voz é nasalada.</p> <p>Desenvolvimento cognitivo – a sua linguagem manifesta diferentes graus de imitação: actividade motora, actos motores orais, sons da fala e vocalizações não linguísticas, produção de sons que se aproximam da palavra original; palavras, combinação de palavras e produção de frases completas. Classifica os objectos de forma autónoma pela sua funcionalidade e pela cor.</p> <p>Pré – requisitos cognitivos presentes no discurso – permanência do objecto, comportamentos com intencionalidade, uso funcional dos objectos e sua classificação, comportamento simbólico. A produção de frases completas é suportada pelo SPC, desta forma constrói as mesmas de forma autónoma.</p> <p>Desenvolvimento socio-emocional: a interacção social desenrola-se preferencialmente com os seus pares, embora também interaja com os adultos e não rejeite o contacto com estes.</p> <p>Desenvolvimento sensorio-motor: bons reflexos.</p>

Os dados obtidos através das **Linhas Orientadoras da Observação do Desenvolvimento Comunicacional e Linguístico** parecem demonstrar a ocorrência de uma evolução qualitativa e quantitativa no uso, fluência, autonomia na comunicação/ linguagem e eficácia da mesma, bem como a generalização destas competências aos diferentes contextos de vida de Manuel.

Consideramos ser importante após a apresentação dos dados provenientes dos diferentes instrumentos nos dois momentos de avaliação, pré e pós, proceder a uma reflexão mais cuidada tendo por base a nossa questão de investigação - “*De que forma o desenvolvimento da comunicação e da linguagem da criança com T 21 evoluiu com a intervenção?*” ao fazermos uma leitura dos dados parece-nos ser possível encontrar modificações significativas nas competências da compreensão e da expressão, componentes estas essenciais na comunicação e linguagem de qualquer indivíduo. Ao analisarmos os resultados obtidos na Escala

de avaliação do desenvolvimento Ruth Griffiths verificamos na sub-escala c – audição e linguagem que no momento pós, parece ter ocorrido uma alteração na complexidade dos enunciados e no uso que faz do seu vocabulário. Na Lista de **Registo de Comportamentos do Programa Portage de Educação Precoce** na área da comunicação/ linguagem M demonstra quer ao nível da compreensão quer ao nível da expressão uma evolução no uso dos conceitos tanto no âmbito da funcionalidade tal como na adequação dos mesmos às situações vividas.

Ao nível da **Escala de desenvolvimento da Linguagem Reynell III** registam-se comportamentos que parecem denunciar ganhos ao nível da competência comunicacional e linguística. E por último, quanto ao instrumento das **Linhas Orientadoras da Observação do Desenvolvimento Comunicacional e Linguístico** evidenciam uma maior autonomia quer no uso, fluência, eficácia comunicativa e generalização destas competências aos diferentes contextos de vida do Manuel.

Assim e, a partir dos resultados explicitados parece-nos ser possível afirmar que ocorreu uma evolução nas competências comunicacionais e linguísticas, pois nos resultados obtidos nos diferentes instrumentos, no momento pós, aparecem indicadores claros de ganhos, tanto na área citada, como nas restantes áreas de desenvolvimento. Importa igualmente, ter em conta um aspecto que se assume como concorrencial à própria intervenção, isto é, os aspectos maturacionais presentes no desenvolvimento de qualquer indivíduo.

Todavia não podemos igualmente deixar de enfatizar que o programa de desenvolvimento comunicacional e linguístico caracterizou-se por um conjunto de aspectos que passamos a destacar: a implementação nos dois contextos de vida da criança – casa e Jardim de infância; a intervenção foi regular e teve um carácter sistemático. Concomitantemente a intervenção foi sendo aferida de acordo com as avaliações realizadas pelos profissionais de educação e pais.

A intencionalidade colocada na área da comunicação e de linguagem esteve subjacente em todas as actividades e estratégias nos dois contextos de vida, bem como assumiu um carácter transversal a todas as situações de ensino-aprendizagem implementados pelos diferentes significativos. No que diz respeito aos ambientes de aprendizagem, estes foram organizados no sentido de respeitar a necessidade de serem promotores do desenvolvimento da

comunicação e da linguagem. E finalmente, toda a intervenção foi integrada nas rotinas, centrada na família e no jogo e em contexto.

### **Apresentação de resultados relativos às percepções e práticas do casal (pais)**

Questão de investigação:

- *De que forma as percepções e práticas do casal (pais) relativas ao desenvolvimento da comunicação/ linguagem do Manuel mudaram com a intervenção?*

Pretendemos avaliar, se as percepções e práticas do casal relativas ao desenvolvimento da comunicação/ linguagem do Manuel, mudaram com a intervenção. Para responder a esta questão, efectuamos para cada um dos progenitores, uma comparação entre o discurso obtido no 1º momento e no 2º momento de avaliação.

Relativamente ao tema «percepções e práticas dos pais» criamos as seguintes categorias: personalidade e temperamento do Manuel, redes de apoio na família e na comunidade, rotinas e actividades do Manuel, educação e desenvolvimento do Manuel, envolvimento dos pais no jardim de infância e características da comunicação e linguagem do Manuel.

A análise de conteúdo efectuada apresentará uma vertente quantitativa e outra qualitativa. A vertente qualitativa permitiu-nos identificar categorias e subcategorias a partir do discurso dos entrevistados. Foi realizado um levantamento exaustivo, dos indicadores que definiam operacionalmente cada categoria e subcategoria. Os indicadores foram quantificados, possibilitando-nos para cada progenitor, efectuar uma comparação entre os dois momentos de avaliação e igualmente comparar, o discurso dos dois progenitores. Optámos ainda, por descrever o processo de definição de cada categoria e subcategoria, isto é, mais especificamente interessou-nos perceber se a formulação do indicador era efectuada pela positiva ou pela negativa.

## Categoria: Personalidade e temperamento do Manuel

Temas	Percepções e Práticas		Percepções e Práticas	
	Pai – antes		Pai - depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Personalidade e temperamento do Manuel			
Sub-categorias	Características/temperamento do Manuel	Características/temperamento do Manuel	Características/temperamento do Manuel	Características/temperamento do Manuel
<b>Indicadores</b>	<p>(...)é um miúdo extremamente afectivo(...)</p> <p>(...)é uma pessoa extremamente afável(...)</p> <p>(...)está sempre disponível(...)</p> <p>(...)o Manuel tem uma percepção extremamente grande das conversas(...)</p> <p>(...)efectivamente observa muito se calhar por isso é que ele consegue muitas coisas, porque observa(...)</p>		<p>(...)uma personalidade extremamente própria!(...)</p> <p>(...)uma criança que tem que levar a dele avante, mas se calhar são todas assim!(...)</p> <p>(...)relaciona-se bem!(...)</p>	<p>(...)E...é pouco teimoso, foi aquilo que eu sempre disse...portanto a teimosia dele é a de que tem de levar sempre a dele avante!(...)</p> <p>(...) porque se calhar porque nós também lhe demos liberdade para isso(...)</p>
Sub-categoria	Interacção com os outros	Interacção com os outros	Interacção com os outros	Interacção com os outros
<b>Indicadores</b>	<p>(...)sua integração com a família... corresponde a todas as situações que... são propostas(...)</p> <p>(...)ele interage bastante bem... mais na família(...)</p> <p>(...)para ele está sempre tudo bem... se está a brincar e uma criança lhe tira um brinquedo ele deixa e pega noutro.(...)</p>	<p>(...)não gosta muito de confusões(...)</p>	<p>(...)Cada vez melhor! Com a família sempre se relacionou muito bem(...)</p> <p>(...) com os estranhos... havia momentos em que ele ficava um pouco mais retraído... hoje não(...)</p> <p>(...)se houver alguma agressividade... o que ele faz é retirar-se, esquece e parte para outra!(...)</p> <p>(...) ele fica irritado que é eu e a mãe estarmos a conversar e ele quer intervir, vira-se para um e para outro e se nós não lhe ligarmos ele aí começa a subir o tom de voz!(...)</p>	
Sub-categoria	Reacção a situações e acontecimentos	Reacção a situações e acontecimentos	Reacção a situações e acontecimentos	Reacção a situações e acontecimentos
<b>Indicadores</b>	<p>(...)Fica sempre um pouco na</p>	<p>(...)em questões de médico, ele</p>	<p>(...)Sim, saiu com a escola, pelo menos da primeira vez</p>	

	<p>expectativa, o primeiro contacto é de expectativa e de observação(...)</p> <p>(...)Na grande parte das situações(...) vê com muito agrado o ser uma situação nova(...)</p> <p>(...)da situação do Jardim...entrou na sala e não quis mais saber dos pais nem veio dar um beijo ao pai, um beijo à mãe, entrou e acabou... pôs-se logo na brincadeira, tudo bem!(...)</p> <p>(...)é assim se ele está doente é a mãe que quer, logo esqueçam a avó, o avô e toda a gente.(...)</p> <p>(...)ele fica um pouco mais triste se vê alguém que está doente(...)</p> <p>(...) em situações de irritação eu nunca vi o Manuel irritado, irritado com nada!(...)</p>	<p>diz logo que não!(...)</p> <p>(...) tomar medicamentos para ele é complicado, ele não gosta,(...)</p>	<p>é assim eu tomei a liberdade e fui ter com eles lá à praia onde eles foram e ele esteve muito bem(...)</p>	
<b>Sub-categoria</b>	<b>Interesses do Manuel</b>	<b>Interesses do Manuel</b>	<b>Interesses do Manuel</b>	<b>Interesses do Manuel</b>
<b>Indicadores</b>	<p>(...)Os miúdos mais velhos...portanto são sempre aqueles que lhe são mais atractivos(...)</p> <p>(...) se é novo gosta, tem grande alegria em sair de casa, ir de férias(...)</p> <p>(...)é a alegria de ver o pai chegar ou a mãe – eh pá até que enfim!(...)</p>		<p>(...) em termos de crianças é a escola(... )</p> <p>(...)aos fins de semana eu costuma leva-lo ao parque ali em Rio Tinto e ele brinca lá com os miúdos que estão, jogam à bola, correm... as brincadeiras...normais!(...)</p> <p>(...)a minha única questão, era a questão do sono porque ele ainda está a dormir, embora ele não goste de dormir.(...)</p> <p>(...)Bem é estar em casa do Francisco!</p> <p>(...) é capaz de ir para lá às sete, às seis ou às oito da noite e quando vimos às duas da manhã embora ele vem acordado.(...)</p> <p>(...)o que ele gosta mesmo</p>	

			é de sair e de passear(...)  (...)e depois está bem aqui em casa!(...)	
<b>Sub-categoria</b>	<b>Envolvimento do Manuel nas actividades propostas</b>	<b>Envolvimento do Manuel nas actividades propostas</b>	<b>Envolvimento do Manuel nas actividades propostas</b>	<b>Envolvimento do Manuel nas actividades propostas</b>
<b>Indicadores</b>	(...)como outras crianças... fora claro é brincadeiras de parque, jogar uma bola(...)	(...)o Manuel ainda não sabe brincar muito bem sozinho,(...)	(...)Hoje,(...) com a maior facilidade se consegue integrar em qualquer situação, mesmo com estranhos(...)  (...)é capaz, ele hoje, de tomar a iniciativa(...)	

Quadro nº 6 Percepções e práticas do Pai acerca da personalidade e do temperamento do Manuel

Percepções e Práticas Pai Personalidade/ temperamento	Definição pela positiva	Definição pela negativa
<b>Antes</b>	<b>18</b>	<b>4</b>
<b>Depois</b>	<b>17</b>	<b>2</b>

Ao analisarmos os resultados obtidos a partir da quantificação dos indicadores no momento antes e no momento depois quanto à formulação pela positiva e pela negativa, verificamos que nos dois momentos os indicadores apontam no sentido de uma definição da personalidade e temperamento do Manuel pela positiva. O número de indicadores negativos, no momento depois, contabilizados sofreu uma redução para metade por oposição ao primeiro momento.

Ao procedermos a uma análise do conteúdo dos indicadores verificamos que no momento antes, o pai, na **sub-categoria características/temperamento do Manuel**, destaca características relacionadas com a tonalidade afectiva que o Manuel imprime nas interacções com o outro – “(...)é um miúdo extremamente afectivo(...);(...)é uma pessoa extremamente afável(...);(...)está sempre disponível(...). Enfatiza competências associadas à cognição, tais como: a competência da compreensão - (...)o Manuel tem uma percepção extremamente grande das conversas(...), e de observação do que o rodeia - (...)efectivamente observa muito se calhar por isso é que ele consegue muitas coisas, porque observa(...) – possibilitando assim a aprendizagem.

No momento depois, o pai destaca as competências sociais - (...)relaciona-se bem!(...); uma personalidade definida - (...)uma personalidade extremamente

*própria!(...) o que, por vezes, provoca dificuldades na relação que tem com o seu filho - (...)uma criança que tem que levar a dele avante, mas se calhar são todas assim!(...) (...)E...é pouco teimoso, foi aquilo que eu sempre disse...portanto a teimosia dele é a de que tem de levar sempre a dele avante!(...). Justifica os seus modos de acção do seu filho pela forma como toleraram muitas situações afim de o manter predisposto para a aprendizagem - (...) porque se calhar porque nós também lhe demos liberdade para isso(...).*

Ao fazermos uma análise do discurso do pai antes e depois constatamos que no momento depois o pai percepçiona que ocorreu mudança e demonstra valorizar as competências sociais como competências relevantes para o desenvolvimento do seu filho, facto que não ocorria no primeiro momento de avaliação.

Relativamente à sub-categoria **Interação com os outros**, no momento antes, é enfatizado pelo progenitor a capacidade que o Manuel tem de interagir no núcleo familiar e na família alargada - (...)sua integração com a família... corresponde a todas as situações que...são propostas(...); (...)ele interage bastante bem... mais na família(...). Afirma que é uma criança tolerante com o outro - (...)para ele está sempre tudo bem... se está a brincar e uma criança lhe tira um brinquedo ele deixa e pega noutro.(...) e, que aprecia a tranquilidade - (...)não gosta muito de confusões(...). No momento depois registamos uma mudança positiva, pois o Manuel alargou o espectro de relações - (...)Cada vez melhor! Com a família sempre se relacionou muito bem(...),(...) com os estranhos...havia momentos em que ele ficava um pouco mais retraído...hoje não(...). Todavia continua a ser uma criança que prefere a tranquilidade e evita o conflito - (...)se houver alguma agressividade... o que ele faz é retirar-se, esquece e parte para outra!(...) e que parece estar mais exigente - (...) ele fica irritado que é eu e a mãe estarmos a conversar e ele quer intervir, vira-se para um e para outro e se nós não lhe ligarmos ele aí começa a subir o tom de voz!(...).

Na sub-categoria **Reacções a situações e acontecimentos**, o progenitor define o seu filho no momento antes como uma criança que assume uma postura de espera - (...)Fica sempre um pouco na expectativa, o primeiro contacto é de expectativa e de observação(...). Mas também que sabe o que quer e o que não quer das situações/acontecimentos dos seus contextos de vida - (...)Na grande parte das situações(...) vê com muito agrado o ser uma situação nova(...). Todavia parece saber regular o seu comportamento face aos diferentes

ambientes - (...)da situação do Jardim...entrou na sala e não quis mais saber dos pais nem veio dar um beijo ao pai, um beijo à mãe, entrou e acabou...pôs-se logo na brincadeira, tudo bem!(...).

No momento depois salienta o à vontade nas novas situações que se lhe apresentam - (...)Sim, saiu com a escola, pelo menos da primeira vez é assim eu tomei a liberdade e fui ter com eles lá à praia onde eles foram e ele esteve muito bem(...). Pelas afirmações do pai verifica-se novamente que ele constata as mudanças entre o momento antes e o momento depois.

A sub-categoria, **Interesses do Manuel**, no momento antes, o pai afirma que os colegas de jogo/brincadeira são (...)Os miúdos mais velhos...portanto são sempre aqueles que lhe são mais atractivos(...) e os adultos (...)é a alegria de ver o pai chegar ou a mãe – eh pá até que enfim!(...). No momento depois, dá a entender que o seu filho ampliou o leque de outros significativos, destacando o contexto de Jardim de Infância - (...) em termos de crianças é a escola(...), bem como outros contextos de jogo - (...)aos fins de semana eu costuma leva-lo ao parque ali em Rio Tinto e ele brinca lá com os miúdos que estão, jogam à bola, correm...as brincadeiras...normais!(...). E ainda a família alargada - (...)Bem é estar em casa do Francisco!(...) é capaz de ir para lá às sete, às seis ou às oito da noite e quando vimos às duas da manhã embora ele vem acordado(...). Estas afirmações demonstram que ocorreu um alargamento das redes sociais do Manuel e que o pai o enuncia de forma espontânea.

A sub-categoria **Envolvimento do Manuel** nas propostas, no momento antes, o pai faz uma comparação clara do seu filho com as outras crianças no âmbito do jogo da seguinte forma: (...)como outras crianças... fora claro é brincadeiras de parque, jogar uma bola(...). Evidencia uma preocupação quanto ao seu filho no que concerne as competências de jogo - (...)o Manuel ainda não sabe brincar muito bem sozinho,...).

No momento depois enfatiza uma maior versatilidade do seu filho nas diferentes situações que se lhe apresentam - (...)Hoje,...) com a maior facilidade se consegue integrar em qualquer situação, mesmo com estranhos(...). Destaca ainda a sua capacidade de tomar iniciativa - (...)é capaz, ele hoje, de tomar a iniciativa(...). Pelo que creio que podemos afirmar que o pai está consciente de um conjunto de mudanças no sentido positivo que ocorreram no seu filho na categoria «Personalidade e temperamento do Manuel».



Temas	Percepções e Práticas mãe – antes		Percepções e Práticas mãe - depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Personalidade e temperamento do Manuel			
Sub - categoria	Características/ temperamento do Manuel	Características/ temperamento do Manuel	Características / temperamento do Manuel	Características/ temperamento do Manuel
Indicadores	<p>(...)Meigo(...)</p> <p>(...) já com uma personalidade muito bem formada(...)</p> <p>(...) sabe muito bem o que quer(...)</p> <p>(...) muito sociável(...)</p> <p>(...) sabe muito bem como levar as pessoas, se não cumprir alguma regra(...)</p> <p>(...)Teimoso...</p>		<p>Ele está muito mais autónomo(...)</p> <p>Já exige(...)</p> <p>(...)é uma criança extremamente sociável</p> <p>(...)extremamente simpático, extremamente agradável.</p> <p>(...)Está muito mais teimoso(...).é uma teimosia, eu acho que às vezes é interessante, pois às vezes mesmo não sabendo, ele tenta...persiste em fazer e muito mais homenzinho(...)</p> <p>(...)Toma a iniciativa de ir para a beira deles, o que é uma diferença muito grande...e de mexer com eles(...)</p> <p>(...)já pede muito mais(...)</p> <p>(...)sai-se com atitudes...e desenrascasse de uma maneira que nos surpreende!</p> <p>(...)esse desenvolver do raciocínio, é que é surpreendente!</p> <p>(...)Parece que foi assim uma explosão de vocabulário...mesmo no raciocínio, parece que não é só no vocabulário, não é?(...)</p> <p>(...)Ele é confiante(...)</p> <p>(...) alegre(...)</p>	<p>(...)estava mesmo furiosa com ele, porque já não sei o que é que era mas, ele respondia-me uma coisa completamente estúpida e eu sabia que ele sabia ele respondia-me outra coisa! Eu acho que é mesmo para arreliar!.....</p> <p>(...)Ele sabe que contraria, ele sabe que arreliar, então ele dizer-me que isto é madeira e nós dizemos que é pedra e quando ele está zangado é uma maneira de ele dizer: - não vale a pena! Não insistas!(...)</p> <p>(...)eu acho que ele ainda não tem defesas para quem é agressivo(...)</p> <p>(...) Uma coisa que eu noto é uma atitude agressiva se ele não agimos da forma como costumamos fazer....</p>

			<p>(...)quando dava aulas, chego às 19.00 horas e ele durante os primeiros momentos não me liga nenhuma(...).nota-se assim um maior distanciamento, não é tristeza é mais tipo censura!</p> <p>(...)uma criança extremamente muito bem disposta e muito sensível. ...</p>	
Sub-categoria	Interacção com os outros	Interacção com os outros	Interacção com os outros	Interacção com os outros
Indicadores	<p><i>Chegar do pai...da mãe! Recebe com um abraço, uma alegria!...</i></p>		<p>(...)procura o convívio com outras pessoas.</p> <p>(...) nota-se um amadurecimento na maneira de estar, na maneira de ser e de viver as situações!</p> <p>(...) Alteração ao nível da relação com as pessoas que o rodeiam... em questão de vocabulário(...)</p> <p>(...)portanto capta muito a atenção das pessoas, as pessoas não se esquecem do nome ...brincam com ele, oferecem-lhe coisas(...)</p> <p>(...)Ele agora já sabe quando pode e quando não pode continuar a brincadeira(...)</p> <p>(...)ele gosta muito de estar com os outros(...)</p> <p>(...) brinca muito com os outros, ele gosta muito da ligação com os pares!</p> <p>(...)na maneira de agir, na maneira de brincar com os outros ele é incapaz de agora ele estar muito tempo já a brincar só connosco!(...)</p> <p>(...)As crianças do jardim são o Heitor, o Delfim e a Patrícia são os três que ele fala pelo nome próprio(...)</p> <p>(...)Para mim as</p>	<p>(...) Muito bem comportado fora...muito mal comportado dentro de casa...em casa é um desastre autêntico! (...)</p>

			<p>           pessoas de quem ele diz o nome significam para mim que existe uma ligação forte para ele!(...)         </p>	
Sub-categoria	Reacção a situações e acontecimentos	Reacção a situações e acontecimentos	Reacção a situações e acontecimentos	Reacção a situações e acontecimentos
Indicadores	<p>           (...) Agora está numa fase em que está a centrar a atenção naquilo que o adulto faz! E tenta repetir aquilo que o adulto faz!(...)         </p> <p>           (...)os médicos, ele ao princípio chorava, agora qualquer situação, se a pessoa lhe explicar... entende que não há problema(...)         </p> <p>           (...)depende das situações se há algum obstáculo ele primeiro tenta contorná-lo à maneira dele...         </p> <p>           (...)depende das situações se há algum obstáculo ele primeiro tenta contorná-lo à maneira dele...         </p> <p>           (...)Num ambiente estranho, é como lhe digo, primeiro vê como as coisas funcionam e depois se estiver à vontade aí entrará(...)         </p> <p>           A espera pelo médico fazia-o sentir tenso!(...)         </p> <p>           (...)O facto de estar parado, quieto, isso incomoda-o(...)         </p> <p>           Acontecimentos que o fazem sentir feliz, alegre            (...)Uma delas é chegar a casa da avó!         </p> <p>           (...) Chegar do pai...da mãe!....            Recebe com um abraço, uma alegria!...         </p>		<p>           (...)Eu nunca noto tristeza nele(...)         </p> <p>           (...)a única coisa de tristeza que demonstra é quando está doente! (...)         </p> <p>           (...) Isto é há uma que... é a de vez em quando dormir contra a sua vontade no infantário, é a única coisa(...)         </p>	

	<p>(...)o dizer que se vai passear é a melhor novidade que se lhe pode dizer!...</p> <p>(...)o dizer que vão pessoas a nossa casa...</p> <p>(...) o ir a casa de um primo meu... já adulto, mas que toca viola!(...)</p>			
<b>Sub-categoria</b>	<b>Interesses do Manuel</b>	<b>Interesses do Manuel</b>	<b>Interesses do Manuel</b>	<b>Interesses do Manuel</b>
<b>Indicadores</b>	<p>(...)Adora fazer de conta que vai às compras.... Gosta muito de ir às compras comigo...</p> <p>(...)Ele imita muito o nossos hábitos diários e gosta muito de fazer isto...passar a ferro...</p> <p>(...) jogar bola e passear, eu acho que são as coisas que ele mais gosta!(...)</p>	<p>Não gosta de (...)<i>Dormir</i>(...)</p> <p>(...)há coisas que não gosta!...tomar a medicação põe-no muito irritado!(...)</p>	<p>[(...)]E agora muitas das vezes senta-se e faz de conta... faz este tipo de jogo espontaneamente(...)</p> <p>(...)Ele gosta muito da ginástica (...)</p> <p>(...) gosta muito de brincar cá fora(...)</p> <p>(...)os passeios, as actividades que eles fazem em conjunto ele fica encantado(...)</p> <p>(...)gosta muito de ler livros com a Berta(...)</p> <p>(...)agora gosta muito é das tarefas de casa, ajuda a tirar a louça da máquina(...)</p> <p>(...)essas aproximações com aquilo que os adultos fazem gosta espontaneamente de participar.(...)</p> <p>(...)Quando vai ao avó deitar de comer aos coelhos, deitar o milho às galinhas...</p> <p>(...)gosta de jogos com movimento!(...)</p>	
<b>Sub-categoria</b>	<b>Envolvimento do Manuel nas actividades propostas</b>	<b>Envolvimento do Manuel nas actividades propostas</b>	<b>Envolvimento do Manuel nas actividades propostas</b>	<b>Envolvimento do Manuel nas actividades propostas</b>
<b>Indicadores</b>	<p>(...)Num ambiente estranho, é como lhe digo, primeiro vê como as coisas funcionam e depois se estiver à vontade aí entrará e faz da melhor</p>		<p>(...)Tira a louça da máquina de lavar de forma ordenada... põe a mesa ordenadamente... portanto, tudo o que nós fazemos(...)</p>	

	maneira que sabe e se propõe....		(...)Em casa,... numa partes do dia gostas de umas coisas e noutras partes de outras coisas!(...)  (...)com o pai brincar com a bola...  (...) o jogar à bola,...  (...)correr,  (...)fazer o cu cu,  (...)pincha, transpira(...)  (...)Comigo gosta de o fazer mas já numa fase em que ele já está cansado, em que aí eu já consigo ler um livro, contar uma história!(...)	
--	----------------------------------	--	--	--

Quadro nº7 Percepções e Práticas da Mãe acerca da Personalidade e Temperamento do Manuel

Percepções e Práticas Mãe Personalidade e temperamento do Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	21	2
Depois	44	5

O discurso da mãe relativamente às **personalidade e temperamento do Manuel** apresenta um número de indicadores no sentido positivo, quer no momento antes quer no momento depois, extremamente significativo. É de salientar que o número de indicadores do segundo momento é quantitativamente superior ao primeiro, o que nos pode permitir inferir que a categoria personalidade e temperamento do Manuel assume-se como um factor de contentamento e de alegria para este progenitor. O número de indicadores formulados pela negativa, no momento depois, aumenta. Esses indicadores surgem no momento depois, centrados nas sub-categorias **«características/ temperamento do Manuel»** e **« interação com os outros»**. É também nestas categorias que a mãe manifesta o maior número de indicadores, denotando um olhar mais centrado em determinados aspectos da personalidade e temperamento do Manuel.

Ao analisarmos os indicadores de forma qualitativa na categoria «Personalidade e temperamento do Manuel» constatamos que na sub-categoria **Características/**

**temperamento do Manuel**, que no momento antes a mãe destaca aspectos relacionados, tal como o pai, com a tonalidade afectiva que caracterizam a relação com o outro - (...) *Meigo(...), (...) muito sociável(...)*. Afirma o carácter determinado do seu filho - (...) *já com uma personalidade muito bem formada(...), (...) sabe muito bem o que quer(...), (...) sabe muito bem como levar as pessoas, se não cumprir alguma regra(...), (...) Teimoso(...)*.

No momento depois, enuncia características associadas quer á tonalidade afectiva da relação com o outro - (...) *é uma criança extremamente sociável(...), extremamente simpático, extremamente agradável(...), (...) alegre(...), (...) Ele é confiante(...), (...) uma criança extremamente muito bem disposta e muito sensível(...), (...) já pede muito mais(...)* e (...) *Ele está muito mais autónomo(...)*.

O seu carácter de perseverança no que decide fazer - (...) *Está muito mais teimoso(...)* é uma teimosia, eu acho que às vezes é interessante, pois às vezes mesmo não sabendo, ele tenta...persiste em fazer e muito mais homenzinho(...); Já exige(...);

. A surpresa que sente quando verifica a sua competência na resolução de problemas - (...) *sai-se com atitudes...e desenrascasse de uma maneira que nos surpreende!*; as competências cognitivas que evidencia - (...) *esse desenvolver do raciocínio, é que é surpreendente!* (...) *Parece que foi assim uma explosão de vocabulário...mesmo no raciocínio, parece que não é só no vocabulário, não é?*(...); . A forma clara com que transmite o seu desagrado ao outro pela forma de relação que implementa num dado momento - (...) *quando dava aulas, chego às 19.00 horas e ele durante os primeiros momentos não me liga nenhuma(...)* nota-se assim um maior distanciamento, não é tristeza é mais tipo censura!, (...) *Uma coisa que eu noto é uma atitude agressiva se ele não agimos da forma como costumamos fazer(...), (...) Ele sabe que contraria, ele sabe que arrelia, então ele dizer-me que isto é madeira e nós dizemos que é pedra e quando ele está zangado é uma maneira de ele dizer: - não vale a pena! Não insistas!(...)*.

Destaca igualmente que ele não sabe como reagir face a determinadas situações - (...) *eu acho que ele ainda não tem defesas para quem é agressivo(...)*. Na subcategoria **Interação com os outros**, explicita, no momento antes, o que agrada mais ao seu filho e que sente que o deixa mais feliz na relação com o outro - *Chegar do pai...da mãe! Recebe com um abraço, uma alegria!(...)*. No momento

depois, destaca a vontade expressa que o seu filho evidencia de estabelecer contacto com o outro - (...)procura o convívio com outras pessoas(...), (...)ele gosta muito de estar com os outros(...), (...)portanto capta muito a atenção das pessoas, as pessoas não se esquecem do nome ...brincam com ele, oferecem-lhe coisas(...)e, refere o seu desenvolvimento sócio-emocional - (...) nota-se um amadurecimento na maneira de estar, na maneira de ser e de viver as situações!, (...)na maneira de agir, na maneira de brincar com os outros ele é incapaz de agora ele estar muito tempo já a brincar só connosco!(...) ,(...)As crianças do jardim são o Heitor, o Delfim e a Patrícia são os três que ele fala pelo nome próprio(...). Demonstra igualmente uma maior capacidade de regular o seu comportamento face aos contextos e cenários - (...)Ele agora já sabe quando pode e quando não pode continuar a brincadeira(...). A mãe congratula-se com o alargamento da rede de relações do seu filho - (...)As crianças do jardim são o Heitor, o Delfim e a Patrícia são os três que ele fala pelo nome próprio(...), (...)Para mim as pessoas de quem ele diz o nome significam para mim que existe uma ligação forte para ele!(...). Todavia refere que a relação com as regras de conduta modificou-se e que por vezes é geradora de conflito entre si e o seu filho - (...) Muito bem comportado fora...muito mal comportado dentro de casa...em casa é um desastre autêntico! (...).

Na sub-categoria **Reacção a situações e acontecimentos**, no momento antes, salienta que o seu filho parece estar a descentrar-se e a direccionar o olhar para o adulto com uma outra intencionalidade, evidenciando uma vontade clara de imitá-lo - (...) *Agora está numa fase em que está a centrar a atenção naquilo que o adulto faz! E tenta repetir aquilo que o adulto faz!*(...). As situações ansiogénicas encontram-se associadas aos contactos que frequentemente tem com a figura dos técnicos de saúde - (...)os médicos, ele ao princípio chorava, agora qualquer situação, se a pessoa lhe explicar... entende que não há problema(...), *A espera pelo médico fazia-o sentir tenso!*(...),(...) *O facto de estar parado, quieto, isso incomoda-o*(...).

Evidencia que já manifesta, em certos momentos, conseguir solucionar os seus problemas ou ultrapassar os obstáculos que se lhe apresentam no seus contextos de vida - (...) *depende das situações se há algum obstáculo ele primeiro tenta contorná-lo à maneira dele...*.. *Em contextos novos assume uma atitude de expectativa e depois age caso sinta segurança* - (...)Num ambiente estranho, é

como lhe digo, primeiro vê como as coisas funcionam e depois se estiver à vontade aí entrará(...). Os acontecimentos/ eventos que são desencadeadores de felicidade são os elementos da família nuclear e alargada - Acontecimentos que o fazem sentir feliz, alegre - ( ...) *Uma delas é chegar a casa da avó!, (...) Chegar do pai...da mãe!.... Recebe com um abraço, uma alegria!..., (...)o dizer que se vai passear é a melhor novidade que se lhe pode dizer!..., (...)o dizer que vão pessoas a nossa casa..., (...) o ir a casa de um primo meu... já adulto, mas que toca viola!(...).*

No momento depois, destaca aspectos relacionados com o seu desenvolvimento sócio-emocional e enfatiza o carácter positivo com que encara as situações - (...) *Eu nunca noto tristeza nele(...),(...)a única coisa de tristeza que demonstra é quando está doente! (...), (...) Isto é há uma que... é a de vez em quando dormir contra a sua vontade no infantário, é a única coisa(...).*

A sub-categoria **Interesses do Manuel**, no momento antes, aparece explicitada numa dicotomia entre o que agrada ao Manuel - (...) *Adora fazer de conta que vai às compras.... Gosta muito de ir às compras comigo...,(...)* Ele imita muito o nossos hábitos diários e gosta muito de fazer isto...passar a ferro...,(...)*jogar bola e passear, eu acho que são as coisas que ele mais gosta!(...); e aquilo que lhe provoca desagrado - Não gosta de (...)* Dormir(...),(...)*há coisas que não gosta!...tomar a medicação põe-no muito irritado!(...).* No momento depois, aponta a diversificação e ampliação dos seus gostos - (...) *E agora muitas das vezes senta-se e faz de conta... faz este tipo de jogo espontaneamente(..) , (...)* Ele gosta muito da ginástica (...),(...)*agora gosta muito é das tarefas de casa, ajuda a tirar a louça da máquina(...),(...) gosta muito de brincar cá fora(...)* e, a sua forma de envolvimento com os adultos - (...) *os passeios, as actividades que eles fazem em conjunto ele fica encantado(...),(...)essas aproximações com aquilo que os adultos fazem gosta espontaneamente de participar.(...), (...)* Quando vai ao avó deitar de comer aos coelhos, deitar o milho às galinhas..., (...) *gosta muito de ler livros com a Berta(...).*

A sub-categoria **Envolvimento do Manuel nas actividades propostas**, no momento antes, a progenitora destaca aspectos associados a competências cognitivas, tais como a cognição – observação - (...) *Num ambiente estranho, é como lhe digo, primeiro vê como as coisas funcionam e depois se estiver à vontade aí entrará e faz da melhor maneira que sabe e se propõe(...).* No



momento depois, salienta a diversificação e o grau de elaboração com que realiza as actividades - (...)Tira a louça da máquina de lavar de forma ordenada... põe a mesa ordenadamente... portanto, tudo o que nós fazemos(...), bem como o que gosta de fazer com os progenitores - (...)com o pai brincar com a bola...(.)correr, (...)fazer o cu cu,(...)pincha, transpira(...), (...)Comigo gosta de o fazer mas já numa fase em que ele já está cansado, em que aí eu já consigo ler um livro, contar uma história!(...). Salienta igualmente que as suas escolhas estão associadas ao seu ritmo e rotinas -(...)Em casa,... numas partes do dia gostas de umas coisas e noutras partes de outras coisas!(...). O que parece evidenciar um claro respeito pelas características e individualidade do seu filho como um indivíduo único.

Pelos diferentes indicadores das diferentes sub-categorias desta categoria parece ser possível afirmar que a mãe tem uma percepção clara tem da evolução, da mudança e do desenvolvimento do seu filho.

Quadro nº 8 Quadro sumativo acerca das percepções e práticas dos dois progenitores relativamente à Personalidade e Temperamento do Manuel

Personalidade/ temperamento	Pai-antes		Mãe-antes		Pai-depois		Mãe-depois		Total	
	<div><div>+</div><div>-</div></div>		<div><div>+</div><div>-</div></div>		<div><div>+</div><div>-</div></div>		<div><div>+</div><div>-</div></div>		<div><div>+</div><div>-</div></div>	
Características do temperamento do Manuel	5	0	5	0	3	2	14	4	27	6
Interacção com os outros	3	1	1	0	4	0	10	1	18	2
Reacção a situações e acontecimentos	6	2	11	0	1	0	3	0	21	2
Interesses do Manuel	3	0	3	2	7	0	9	0	22	2
Envolvimento do Manuel nas actividades propostas	1	1	1	0	2	0	8	0	12	1
Total	18	4	21	2	17	2	44	5	100	13

Ao tentarmos fazer uma análise comparativa entre os diferentes indicadores desta categoria, os dois momentos alvo de recolha de dados e a formulação pela

positiva e pela negativa dos progenitores, denota-se uma diferença quantitativa significativa entre o discurso da mãe e o discurso do pai. Sendo que os resultados obtidos parecem demonstrar percepções e práticas similares nos dois progenitores, no entanto, o discurso da mãe denuncia uma maior consciência das diferentes vertentes da personalidade do Manuel, sendo muito mais detalhada na sua descrição.

## Categoria : Redes de apoio na família e na comunidade

Temas	Percepções e Práticas Pai – antes		Percepções e Práticas Pai - depois	
	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
<b>Categoria</b>	<b>Redes de apoio na família e na comunidade</b>			
<b>Sub- categoria</b>	<b>Apoio económico</b>	<b>Apoio económico</b>	<b>Apoio económico</b>	<b>Apoio económico</b>
<b>Indicadores</b>	(...)para isso existem os bancos(...)			
<b>Sub-categoria</b>	<b>Apoio social</b>	<b>Apoio social</b>	<b>Apoio social</b>	<b>Apoio social</b>
<b>Indicadores</b>	<p><i>Basicamente...o infantil!(...)</i></p> <p>(...)A não ser que seja uma situação excepcional, não o Manuel não vai estar bem, vai ser muito barulho... e vai ser isto...e vai ser aquilo... não aí não o vou levar(...) </p>	<p>A comunidade e a sociedade em geral é «sensível» às necessidades e características do seu filho? (...)Não!(...)</p> <p>(...)É muito complicado...é muito...complicado!</p> <p>(...)Envolve muitos sacrifícios...efectivamente...é complicado!(...)</p>	<p>(...)Eu costumo dizer eu e a minha mulher desenrascamos bem! (...)</p> <p>(...) não temos alguma dificuldade em encarar os problemas, quando eles surgem cá estamos para os resolver!(...)</p>	<p>(...)Mas a verdade é esta a gente já sabe que às vezes não vale muito a pena estar a pedir a outras pessoas, porque...ouvir um «não», não! (...)</p> <p>(...)a minha mulher tinha a situação da investigação e agora já não faz investigação há 4, 5 ou 6 meses...</p> <p>(...)o trabalho, portanto, está um bocado atrapalhado, as coisas estão atrasadas!(...)</p> <p>(...)Tenho muito trabalho e tenho pouco tempo disponível! (...)</p>

Sub-categoria	Transporte/ deslocações	Transporte/ deslocações	Transporte/ deslocações	Transporte/ deslocações
Indicadores			(...)Agora por vezes preciso de ajudas pontuais ... se a bebé nascer, para que o Manuel continue a ter o seu ritmo normal, para que ele continue a ir ao infantário, para que alguém o vá buscar(...)  (...)a gente desenrasca-se, desenrasca-se bem, porque pronto, felizmente, também temos alguma facilidade como é evidente com os empregos que temos(...)	(...)É muito complicado articular com a actividade profissional ...por exemplo a semana passada tivemos três ou quatro consultas, às vezes também são situações mais pontuais, mas habitualmente temos pelo menos uma ou duas consultas.(...)
Sub-categoria	Apoio médico	Apoio médico	Apoio médico	Apoio médico
Indicadores	(...)É assim, primeiro foi a questão da U.A.D.I.P... foi orientação pediátrica(...)			
Sub-categoria	Apoio técnico informação	Apoio técnico informação	Apoio técnico informação	Apoio técnico informação
Indicadores	(...)Neste momento é em termos de terapia de fala(...)  (...)eu sei que se ele não comunicar...se não percebem, muitas vezes a tendência é esta, se não percebem então não ligam!(...)  (...)se a pessoa tem dinheiro consegue todos os apoios que	(...)há pessoas que efectivamente estão lá para ajudar e há outras pessoas que estão lá... para complicar...e o grave nisto é que as pessoas que tem poder são as que estão lá para complicar!(...)  (...)as instituições estejam com muitas crianças...que não seja fácil, mas podiam fazer melhor!...e não fazem!(...)	(...)tive o apoio de algumas pessoas que como é evidente me ajudaram, que me indicaram e que me informaram e que me indicaram caminhos que poderia seguir. Agora apanhei de tudo!(...)	(...)Não sei! A minha experiência nesse aspecto não sei que lhe diga às vezes uma pessoa fica desiludida mesmo com a sociedade, com os médicos, com isto e com aquilo...os

	<p>quer...ou em termos de ajudas!</p> <p>(...) está um pouco limitado ao que as instituições oferecem...o que é muito pouco!(...)</p>		<p>(...)Os serviços que escolhemos foram no sentido do que era melhor para o Manuel e não do que era melhor para nós!(...)</p> <p>(...)primeiro está o Manuel e depois logo se vê!... agora foram eleitos determinados serviços, neste caso foram a pediatria, estamos a falar de questões médicas de especialidade, estamos a falar da terapia da fala e estamos a falar do infantário.(...)</p> <p>(...)A escolha do infantário foi uma escolha nossa, efectivamente... Felizmente as coisas correram de acordo com a nossa opção. Portanto, digamos que elegemos algumas situações(...)</p> <p>(...)Comigo é fácil porque quando sou eu a pagar e como não devo nada a ninguém, eu pago e</p>	<p>médicos também não são senhores da palavra como é evidente, mas, não sei!!(...)</p> <p>(...)Não! Não porque é assim, se no início houve situações(...) de desconhecimento, de tentar estar informado(...)</p> <p>(...)havia uma certa dificuldade, mesmo em termos de receber informação por parte das instituições de apoio que para mim não são instituições de apoio. Não as vejo como tal(...)dificuldade em obter informação....</p> <p>,(...) por isso se quis obter a informação ...tive de pôr-me no caminho!(...)</p> <p>(...)Mas, a falta de informação e chegar à informação não é muito fácil... com a Internet conseguimos obter algumas</p>
--	---	--	--	--

			quando estou descontente saio e vou para outra!(...)	coisas. Claro que algumas dessas coisas tem que ser olhadas com cuidado.(...)
--	--	--	---	--

Quadro nº 9 Percepções e Práticas do Pai face às redes de apoio na família e na comunidade

Percepções e Práticas Pai Redes de apoio na família e na comunidade	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	8	5
Depois	9	10

As percepções que o pai veicula acerca das redes de apoio na família e na comunidade não sofreram alteração significativa tanto no momento antes como no momento depois. É de destacar que o número de indicadores, no momento pós, formulados pela negativa são em numero superior aos indicadores positivos. No momento antes, o pai afirma que quanto à sub-categoria de **Apoio Económico** que para isso existem as entidades bancárias que se encontram ao serviço de todos - (...)para isso existem os bancos(...). No momento depois, não fornece qualquer resposta a esta questão. Na sub-categoria **Apoio Social** designa as respostas formais como o seu suporte - *Basicamente...o infantário!(...)*, salienta igualmente que o Manuel é um elemento precioso da sua família e que por isso os acompanha em todos os momentos da sua vida - (...)A não ser que seja uma situação excepcional, não o Manuel não vai estar bem, vai ser muito barulho... e vai ser isto...e vai ser aquilo...não aí não o vou levar(...). No entanto, afirma que a sociedade não demonstra qualquer tipo de sensibilidade para as características do seu filho - A comunidade e a sociedade em geral é «sensível» às necessidades e características do seu filho?(...)Não!(...). Enfatiza de forma muito precisa as implicações pessoais e familiares de ter um filho como o Manuel - (...)É muito complicado...é muito...complicado!, (...)Envolve muitos sacrifícios...efectivamente...é complicado!(...). No momento depois, assegura que os progenitores são auto-suficientes - (...)Eu costumo dizer eu e a minha

mulher desenrascamo-nos bem! (...), ressalva igualmente que devem contar somente com eles, pois - (...) não temos alguma dificuldade em encarar os problemas, quando eles surgem cá estamos para os resolver! (...), (...)Mas a verdade é esta a gente já sabe que às vezes não vale muito a pena estar a pedir a outras pessoas, porque...ouvir um «não», não! (...). Fala-nos das implicações inerentes às suas funções profissionais e as exigências do mesmo, e que apesar de todos os esforços a vida profissional fica um pouco para segundo plano - (...)a minha mulher tinha a situação da investigação e agora já não faz investigação há 4, 5 ou 6 meses..., (...)o trabalho, portanto, está um bocado atrapalhado, as coisas estão atrasadas! (...), (...)Tenho muito trabalho e tenho pouco tempo disponível! (...).

Na sub-categoria **Transportes e deslocações**, o pai, no momento antes, não fornece qualquer tipo de informação. No momento depois, já contempla o envolvimento de outros significativos na sua vida familiar - (...)Agora por vezes preciso de ajudas pontuais ... se a bebé nascer, para que o Manuel continue a ter o seu ritmo normal, para que ele continue a ir ao infantário, para que alguém o vá buscar(...). Embora não deixe de enfatizar a sua competência para a resolução de qualquer problema ou obstáculos - (...)a gente desenrasca-se, desenrasca-se bem, porque pronto, felizmente, também temos alguma facilidade como é evidente com os empregos que temos(...). Destaca novamente as diversas dificuldades que sente em articular a sua actividade profissional com as exigências do dia-á-dia - (...)É muito complicado articular com a actividade profissional ...por exemplo a semana passada tivemos três ou quatro consultas, às vezes também são situações mais pontuais, mas habitualmente temos pelo menos uma ou duas consultas.(...), em particular, devido aos cuidados de saúde que o Manuel usufrui.

A sub- categoria **Apoio Médico**, no momento antes, aparece associado às instituições formais e o seu papel na intervenção junto do Manuel - (...)É assim, primeiro foi a questão da U.A.D.I.P... foi orientação pediátrica(...). No momento depois, o pai não fornece nenhuma informação.

A sub-categoria **Apoio técnico/informação**, no momento antes, é explicitada pelo progenitor como o resultado das necessidades e prioridades de desenvolvimento do Manuel sentidas por si - (...)Neste momento é em termos de

terapia de fala(...), (...)eu sei que se ele não comunicar...se não percebem, muitas vezes a tendência é esta, se não percebem então não ligam!(...)

Destaca que é necessário ter em conta uma certa capacidade económica para ter capacidade de escolha dos serviços - (...)se a pessoa tem dinheiro consegue todos os apoios que quer...ou em termos de ajudas! , (...) está um pouco limitado ao que as instituições oferecem...o que é muito pouco!(...). Salienta que os organismos e as instituições formais, o pessoal técnico nem sempre é aquele que considera pertinente e competente - (...)há pessoas que efectivamente estão lá para ajudar e há outras pessoas que estão lá... para complicar...e o grave nisto é que as pessoas que tem poder são as que estão lá para complicar!(...). Para além de destacar os aspectos da orgânica dos mesmos que, por vezes, funcionam como um entrave, um constrangimento à boa prestação de serviços - (...)as instituições estejam com muitas crianças...que não seja fácil, mas podiam fazer melhor!...e não fazem!(...).

No momento depois, fala de uma forma critica e reflectida acerca dos diferentes técnicos com que se cruzou - (...)tive o apoio de algumas pessoas que como é evidente me ajudaram, que me indicaram e que me informaram e que me indicaram caminhos que poderia seguir. Agora apanhei de tudo!(...). Explicita a falta de informação nomeadamente por parte dos técnicos de saúde - (...)Não sei! A minha experiência nesse aspecto não sei que lhe diga às vezes uma pessoa fica desiludida mesmo com a sociedade, com os médicos, com isto e com aquilo...os médicos também não são senhores da palavra como é evidente, mas, não sei! (...). As instituições de apoio não são tão abertas à prestação de apoio técnico/informação - (...)havia uma certa dificuldade, mesmo em termos de receber informação por parte das instituições de apoio que para mim não são instituições de apoio. Não as vejo como tal(...)dificuldade em obter informação(...).destaca que os serviços foram alvo da sua escolha, uma opção consciente e que será sempre alvo de reajustes caso considere oportuno - (...)primeiro está o Manuel e depois logo se vê!... agora foram eleitos determinados serviços, neste caso foram a pediatria, estamos a falar de questões médicas de especialidade, estamos a falar da terapia da fala e estamos a falar do infantário.(...), (...)A escolha do infantário foi uma escolha nossa, efectivamente... Felizmente as coisas correram de acordo com a nossa opção.Portanto, digamos que elegemos algumas situações(...), (...)Comigo é fácil porque quando sou eu a



pagar e como não devo nada a ninguém, eu pago e quando estou descontente saio e vou para outra!...). E por último salienta que existem outros modos de obter a informação - (...)Mas, a falta de informação e chegar à informação não é muito fácil... com a Internet conseguimos obter algumas coisas. Claro que algumas dessas coisas tem que ser olhadas com cuidado.(...).

Temas	Percepções e Práticas mãe – antes		Percepções e Práticas mãe- depois	
	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
<b>Categoria</b>	<b>Redes de apoio na família e na comunidade</b>			
<b>Sub- categoria</b>	<b>Apoio económico</b>	<b>Apoio económico</b>	<b>Apoio económico</b>	<b>Apoio económico</b>
<b>Indicadores</b>	(...)Aos meus pais e ao meu sogro, é evidente!(...)		(...)os meus pais e de certeza o meu sogro(...)	
<b>Sub-categoria</b>	<b>Apoio social</b>	<b>Apoio social</b>	<b>Apoio social</b>	<b>Apoio social</b>
<b>Indicadores</b>	<p>(...)Tudo que envolve a família ele tem o apoio 100%! (...)</p> <p>(...) os meus pais ainda não entenderam muito bem...tentam-no ver como uma criança como outra qualquer! E eu acho que isso tem sido muito positivo para ele!(...) eles são um exemplo ideal para o Manuel.(...)</p> <p>Apoio imprescindível,(...)sempre que eu saio ou que os meus pais não podem, eu posso deixá-lo com a minha cunhada. Sei que ele é tratado igualmente como se estivesse em minha casa.(...)</p> <p>(...)uns primos que também não estando dentro do assunto, porque quer me critiquem ou não eu nunca falo!(...)eles adoram-no!(...)</p> <p>(...)Quando há alguma coisa para desabafar....é com a pediatra...porque acho que é ela que pode ajudar-me concretamente!(...)</p> <p>(...)vamos ter com pessoas que achamos que nos vão dar uma informação útil! A pediatra</p>	<p>(...)a parte profissional é muito importante! As pessoas esquecem-se completamente que nós somos pais...e que temos direitos! Só que no papel!(...)</p> <p>(...)a nível profissional é dar rendimento! (...)</p>	<p>(...)Porque como é evidente nestes casos é preciso um apoio constante, médico e doutras áreas, é preciso muito envolvimento, muitas horas...e é muito difícil ter pessoas muito próximas disponíveis, porque elas acham que o tempo delas é muito pouco para a vida delas! Para além disso vivem uma outra realidade,(...)</p>	<p>(...)sempre muito complicada...é muito difícil pedir apoio a pessoas que não tem a mesma vivência que nós! Não conseguimos! A não ser aquelas pessoas com quem temos mais à vontade! Os pais, eu digo: - oh pai! Ou oh mãe, não podes mas vai ter de ser! Porque eu não posso mais! (...)</p> <p>(...)É verdade, mas aquilo que nós temos que ultrapassar semana a semana é terrível, é terrível! Se não é oftalmologia é otorrino, se não é otorrino é terapia de fala...</p> <p>(...)é ir busca-lo às 13.00 ao infantário(...)</p>

	e a antiga educadora da UADIP que ele tem e que às vezes ajuda! (...)			
<b>Sub-categoria</b>	<b>Transportes/ deslocações</b>	<b>Transportes/ deslocações</b>	<b>Transportes/ deslocações</b>	<b>Transportes/ deslocações</b>
<b>Indicadores</b>	(...)Eu arranjo sempre alguém! (...)	(...)E é complicado! Embora gostem, a vida delas é a vida delas! Estou mesmo a falar de pessoas muito ligadas, eu não posso dizer ao meu pai não vá trabalhar!	(...)somos nós!...	
<b>Sub-categoria</b>	<b>Apoio médico</b>	<b>Apoio médico</b>	<b>Apoio médico</b>	<b>Apoio médico</b>
<b>Indicadores</b>	<p>(...)A pediatra, a educadora e não só. (...)</p> <p>(...)nós temos tido muita sorte com os profissionais que temos tido ao nosso alcance! (...)</p> <p>(...)a terapia de fala é muito a nível muito particular!</p> <p>(...)Claro é o que eu digo se calhar nós temos demasiado, o facto é que ele foi para a terapia da fala e funcionou muito bem! (...)</p> <p>(...) Há gente que diz assim: - erraram! Eu digo erramos por ele ter ido aos dois anos e meio, mas o facto é que se ele não fosse não tinha este avanço que teve!...</p> <p>(...)se ele não fosse para a médica particular... já no hospital a mesma médica não tem o mesmo tempo e ela é a mesma pessoa! ....</p>		<p>(...)a nível particular, temos tido muita sorte, a Drª Júlia, é uma médica humanamente excelente... ela foi a única pessoa que desde o principio acreditou no Manuel! (...)</p> <p>(...) Sabe que isto é uma rede....</p> <p>(...) estou no infantário porque foi ela que me encaminhou para a U.A.D.I.P., que embora não tenha sido uma experiência totalmente positiva, mas teve as suas partes positivas, foram eles que nos indicaram o infantário e que nos abriram as portas (...)</p> <p>(...) Porque no ponto certo nos abriram as portas e não nos</p>	

			<p>afastaram! E isso é essencial, Fernanda! (...)</p> <p>(...)É esta continuidade em termos de pessoas que acreditam no Manuel! (...) com a educadora de U.A.D.I.P. que foi uma senhora excelente...</p> <p>(...) com todos os técnicos que nos tem envolvido, que graças a Deus tem-nos ajudado... porque nós por muita vontade que tenhamos não conseguimos ir a metade do percurso! (...)</p> <p>(...)Acredite Fernanda que só se consegue em grupo, isoladamente não é possível! (...)</p> <p>(...)olhe que o interesse de vocês...o dizerem olhe não é bem assim, vamos fazer de uma forma diferente! Ou olhe: realmente pode-se fazer assim! Isso motiva-nos e essa motivação não é dada se nós não tivermos esse apoio! (...)</p> <p>(...)Mesmo no infantário e tudo eu acho que o Manuel teve muita sorte com o infantário, sabe que eu deixo-o lá, e olhe que eu digo isto a toda a gente, como se o deixasse na minha mãe!(...)</p>	
Sub-categoria	Apoio técnico/	Apoio técnico/	Apoio técnico/	Apoio técnico/

	infomação	infomação	infomação	infomação
<b>Indicadores</b>	(...)Ele andou na UADIP e há pessoas lá que foram de extrema importância, a fisioterapeuta... a terapeuta da fala.(...)	(...)porque isso é , já não basta bater nas costas ! o "bater nas costinhas" e dizer: - que não vai acontecer nada, não basta! Eu quero é soluções! Soluções, pelo menos tentar resolver! (...)  (...)A UADIP tem uma terapeuta de fala para não sei quantas crianças, isso funciona? Não funciona! Não funciona mesmo! (...)	(...)É a escola, seja o infantário agora, a escola primária mais tarde! É o meio onde ele está...e depois a parte técnica de saúde e as terapias de fala,(...)	

Quadro nº 10 Percepções e Práticas da Mãe face às redes de apoio na família e na comunidade

Percepções e Práticas Mãe Redes de apoio na família e na comunidade	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	15	5
Depois	13	3

A mãe parece ter uma percepção mais precisa, já que apresenta um maior número de indicadores do que o pai. O número de indicadores que apresenta formulados pela positiva destacam-se em detrimento daqueles que aparecem na forma negativa. Pelo seu discurso verificamos que parece conseguir envolver um maior número de recursos e outros significativos em prol do bem-estar e acompanhamento do Manuel.

A análise qualitativa dos indicadores permite-nos obter os seguintes dados quanto às diferentes sub-categorias da categoria Redes de Apoio na Família e na comunidade.

Na sub-categoria **Apoio Económico**, no momento antes, a mãe destaca os diferentes significativos da família nuclear e da família alargada - (...)Aos meus

*pais e ao meu sogro, é evidente! (...), a mesma informação é dada no momento depois.*

A sub-categoria **Apoio Social**, no momento antes, é referenciada como tendo por base a família como um suporte indispensável e onnipresente - *(...)Tudo que envolve a família ele tem o apoio 100%! (...), (...)uns primos que também não estando dentro do assunto, porque quer me critiquem ou não eu nunca falo! (...)eles adoram-no! (...) . Relata a forma como os seus pais vivem as dificuldades do Manuel e de quão positivo isso se tem revelado para o seu filho - (...) os meus pais ainda não entenderam muito bem...tentam-no ver como uma criança como outra qualquer! E eu acho que isso tem sido muito positivo para ele! (...) eles são um exemplo ideal para o Manuel.(...).* «Os desabafos», isto é a partilha de ansiedades, frustrações, dificuldades encontram o seu lugar de acolhimento numa das técnicas de saúde com a qual tem uma relação privilegiada - *(...)Quando há alguma coisa para desabafar....é com a pediatra...porque acho que é ela que pode ajudar-me concretamente! (...), bem como uma antiga técnica de educação - (...)vamos ter com pessoas que achamos que nos vão dar uma informação útil! A pediatra e a antiga educadora da UADIP que ele tem e que às vezes ajuda! (...).* Salaria que a vida profissional ressent-se, pois as entidades patronais não estão sensíveis a este tipo de necessidades e cuidados que uma criança com Necessidades Educativas Especiais exige dos pais - *(...)a parte profissional é muito importante! As pessoas esquecem-se completamente que nós somos pais...e que temos direitos! Só que no papel! (...), (...)a nível profissional é dar rendimento! (...).*

No momento depois, evidencia que apesar das ajudas que tem torna-se difícil ter uma rede social que possa em qualquer ocasião colmatar uma necessidade - *(...)Porque como é evidente nestes casos é preciso um apoio constante, médico e doutras áreas, é preciso muito envolvimento, muitas horas...e é muito difícil ter pessoas muito próximas disponíveis, porque elas acham que o tempo delas é muito pouco para a vida delas! Para além disso vivem uma outra realidade,(...).* Uma vez que o dia-a-dia, semana a semana assume-se como muito complexo e difícil de gerir - *(...)sempre muito complicada...é muito difícil pedir apoio a pessoas que não tem a mesma vivência que nós! Não conseguimos! A não ser aquelas pessoas com quem temos mais à vontade! Os pais, eu digo: - oh pai! Ou oh mãe, não podes mas vai ter de ser! Porque eu não posso mais! (...), (...)*É

verdade, mas aquilo que nós temos que ultrapassar semana a semana é terrível, é terrível! Se não é oftalmologia é otorrino, se não é otorrino é terapia de fala(...). Sub-categoria **Transportes/Deslocações**, no momento antes, é referido como sendo um aspecto no qual consegue sempre obter ajuda - (...) *Eu arranjo sempre alguém!* (...), embora saiba que a ajuda que os outros significativos possam prestar deverá ser sempre negociada, pois (...) *E é complicado! Embora gostem, a vida delas é a vida delas! Estou mesmo a falar de pessoas muito ligadas, eu não posso dizer ao meu pai não vá trabalhar!*(...). No momento depois, de um certo modo parece contradizer a informação dado no momento anterior, porque afirma que para este tipo de situações os responsáveis são os progenitores - (...) *somos nós!*(...).

A sub-categoria **Apoio Médico**, no primeiro momento, salienta um técnico de saúde e uma técnica da área da educação como os prestadores de serviços privilegiados - (...) *A pediatra, a educadora e não só.*(...). Apresenta uma imagem francamente positiva dos diferentes técnicos com os quais trabalharam, o que para si justifica o sucesso obtido no desenvolvimento do Manuel - (...) *nós temos tido muita sorte com os profissionais que temos tido ao nosso alcance!* (...), (...) *a terapia de fala é muito a nível muito particular!*(...), (...) *Claro é o que eu digo se calhar nós temos demasiado, o facto é que ele foi para a terapia da fala e funcionou muito bem!*(...)

Comenta que «o olhar dos outros», isto é as afirmações proferidas pelos que fazem parte do seu universo de relações - (...) *Há gente que diz assim: - erraram! Eu digo erramos por ele ter ido aos dois anos e meio, mas o facto é que se ele não fosse não tinha este avanço que teve!*(...) e, novamente justifica o seu sucesso na resposta às necessidades e prioridades do desenvolvimento do seu filho pelos seus modos de acção como pais - (...) *se ele não fosse para a médica particular...já no hospital a mesma médica não tem o mesmo tempo e ela é a mesma pessoa!*(...).

No momento depois salienta a escolha acertada, nomeadamente, em primeiro lugar a acção desenvolvida pela técnica de saúde - (...) *a nível particular, temos tido muita sorte, a Drª Júlia, é uma médica humanamente excelente...ela foi a única pessoa que desde o principio acreditou no Manuel!*(...). Fala no conceito de rede, de rede de relações, de forma espontânea - (...) *Sabe que isto é uma rede....*(...) *estou no infantário porque foi ela que me encaminhou para a*

U.A.D.I.P., que embora não tenha sido uma experiência totalmente positiva, mas teve as suas partes positivas, foram eles que nos indicaram o infantário e que nos abriram as portas(...). Destaca a importância do factor de continuidade pedagógica e não só - (...)É esta continuidade em termos de pessoas que acreditam no Manuel! (...) com a educadora de U.A.D.I.P. que foi uma senhora excelente(...). Evidencia a importância do trabalho em equipa - (...)Acredite Fernanda que só se consegue em grupo, isoladamente não é possível! (...),(...)olhe que o interesse de vocês...o dizerem olhe não é bem assim, vamos fazer de uma forma diferente! Ou olhe: realmente pode-se fazer assim! Isso motiva-nos e essa motivação não é dada se nós não tivermos esse apoio! (...).

**Apoio técnico/ Informação**, esta sub-categoria é enunciada pela mãe, no momento antes, ao destacar a importância dos técnicos que acompanharam o Manuel numa fase inicial, numa instituição com um atendimento formal e direccionada para este tipo de problemáticas - (...)Ele andou na UADIP e há pessoas lá que foram de extrema importância, a fisioterapeuta... a terapeuta da fala(...). Manifesta o seu desagrado por atitudes paternalistas - (...)porque isso é , já não basta bater nas costas ! o "bater nas costinhas" e dizer: - que não vai acontecer nada, não basta! Eu quero é soluções! Soluções, pelo menos tentar resolver! (...), e destaca a insuficiência de técnicos especializados nas instituições formais de atendimento, mais concretamente, do ratio utente/ técnico especializado - (...)A UADIP tem uma terapeuta de fala para não sei quantas crianças, isso funciona? Não funciona! Não funciona mesmo!(...)e como isso é comprometedor de um desenvolvimento e atendimento eficazes.

No momento depois, destaca outras instituições, o que denuncia uma diversificação dos serviços de atendimento - (...)É a escola, seja o infantário agora, a escola primária mais tarde! É o meio onde ele está...e depois a parte técnica de saúde e as terapias de fala,...).

Quadro nº11 Quadro comparativo das percepções e práticas dos dois progenitores face às redes de apoio na família e na comunidade

Redes de apoio na família e na comunidade	Pai – antes		Mãe– antes		Pai –depois		Mãe- depois		Total	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Apoio económico	1	0	1	0	0	0	1	0	3	0
Apoio social	2	3	6	2	2	4	1	3	11	12
Transportes e deslocações	0	0	1	1	2	1	1	0	4	2
Apoio médico	1	0	6	0	0	0	9	0	16	0
Apoio técnico/ informação	4	2	1	2	5	5	1	0	11	9
Total	8	5	15	5	9	10	13	3	45	23

Se procedermos a uma leitura da grelha na horizontal verificamos que o maior número de indicadores se centram, para ambos os progenitores, nas redes de apoio social e de apoio técnico/ informação, o que evidencia, segundo nos parece, uma necessidade a colmatar.

Ao fazermos uma leitura comparativa dos resultados parece-nos ser a mãe, o progenitor que dispõe de uma percepção clara, positiva e diferenciada da sua rede de apoio na família e na comunidade. É igualmente pertinente verificar que no momento pós o pai explicita um maior número de recursos quer na família quer na comunidade.

Categoria: Rotinas e actividades do Manuel

Temas	Percepções e práticas pai – antes		Percepções e práticas pai - depois	
	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Rotinas e actividades do Manuel			
Sub- categoria	Rotinas	Rotinas	Rotinas	Rotinas
Indicadores	(...)o Manuel acorda... 7.00 horas(...)  (...) faz a higiene corporal	(...)alguém tem que fazer o sacrificio... por isso é que eu digo que é um bocado complicado...quando o Manuel vem, ando nesta correria e a minha	(...)de manhã por volta das 6.30 ou 7.00 ele já está acordado(...)  (...)r para a sala porque quer ver o	



	<p>(...)rotina de tomar o pequeno – almoço(...)</p> <p>(...)vestir-se(...)</p> <p>(...)Vem para o infantário(...)</p> <p>(...)estar aqui às 9.00 no infantário,(...)</p> <p>(...)parte da tarde fica em casa da avó...dorme uma sesta(...)</p> <p>(...)brinca um pouco com a avó (...)</p> <p>(...)por volta das cinco horas alguém tenta, se conseguir como é evidente, ir busca-lo,(...)</p> <p>(...)se o tempo estiver razoável irmos dar um passeio.(...)</p> <p>(...)há que tomar banho(...)</p> <p>(...)há que comer... depois vai jantar connosco(...)</p> <p>...)o Manuel gosta de ter sempre a companhia de alguém, o pai e a mãe, portanto ou brinca com o pai ou brinca com a mãe, depois fim de semana é fim de semana e passa relativamente depressa!(...)</p> <p>(...)brincadeira(...)</p> <p>(...)por volta das dez e meia, sensivelmente, irá dormir...conta-se uma história ou duas ou três antes...e depois vai dormir(...)</p> <p>(...)porque no outro dia tem que se levantar cedo(...)</p>	<p>esposa...é complicado!(...)</p>	<p>Shrek ou outra coisa qualquer, ele está habituado a tomar o leite na sala(...)</p> <p>(...)fazer as suas necessidades fisiológicas e gosta muito, sempre que lá está, estar no pote, (...)levar uns livros, uns jogos e pronto é capaz de estar aí um quarto de hora a vinte minutos.!(...)</p> <p>(...)depois é uma questão de o vestir, preparar...às vezes quer fazê-lo sozinho(...)</p> <p>(...)só consigo chegar ao infantário por volta das 9.30 da manhã e às vezes tenho de zangar-me com ele porque senão nunca mais consigo sair de casa.(...)</p> <p>(...)vou buscá-lo depois do almoço(...)</p> <p>(...) vai para casa da minha sogra(...)</p> <p>(...)em casa da avó vai dormir das 14.00 ou 14.30 até às 16.00(...)</p> <p>(...)às 17.30, 19.30 ou às 20.00 vou buscá-lo, vem para casa,(...)</p> <p>(...)jantamos(...)</p> <p>(...)umas brincadeiras(...)</p> <p>(...) vamo-nos deitar.(...)</p> <p>(...)adormece sempre connosco, por volta das 23.00, 23.30(...)</p>	
Sub-categoria	Alteração da rotina do casal	Alteração da rotina do casal	Alteração da rotina do casal	Alteração da rotina do casal

Indicadores	<p>(...)alterou algumas coisas, mas também não veio atrapalhar nada!(...)</p> <p>(...)fazemos a férias em Agosto na casa da praia. Portanto, não tem problema nenhum e o Manuel ... adora lá estar!(...)</p>		<p>(...)Depois, os pais, nessa altura, irão fazer tudo o que precisam de fazer até à uma ou duas da manhã...por isso digo...é complicado!(...)</p> <p>(...)no caso das férias veio alterar um pouco... íamos sempre pra fora uma semana!(...)</p> <p>(...)andar sempre de um lado para o outro, muitas vezes, depois de estarmos no país andar de comboio!...isso faz com que não seja muito viável com o Manuel, porque do ponto de vista de transporte não é muito favorável para ele(...)</p> <p>(...)o fim de semana era o tempo que nós tínhamos alguma disponibilidade para tratar de assuntos que não foram resolvidos durante a semana...e ficamos um bocado limitados!(...)</p>		<p>(...)Ele não tem aquele ritmo que eu possa dizer como dizem alguns meus colegas que os filhos às 20.30 já estão na cama... a essa hora muitas das vezes ele ainda não comeu ainda, e depois se calhar também são pessoas que tem outro tipo de trabalho e podem fazer isso,(...)</p>			
Sub-categoria	Actividades conjuntas		Actividades conjuntas		Actividades conjuntas		Actividades conjuntas	
	Com o pai	Com a mãe	Com o pai	Com a mãe	Com o pai	Com a mãe	Com o pai	Com a mãe
Indicadores								

Quadro nº 12 Percepções e Práticas do Pai relativas às rotinas e actividades do Manuel

Percepções e Práticas Pai Rotinas e actividades do Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	18	5
Depois	14	0

O pai explicita um conjunto de rotinas e actividades do Manuel, todavia paralelamente profere comentários que são definidos pela negativa como justificação da natureza das rotinas e actividades que desenvolve com o seu filho. É de salientar que o pai não descreve quer no momento antes quer no momento

depois actividades que realiza em parceria com o seu filho ou aquelas que o Manuel realiza com a sua mãe.

No que concerne a sub-categoria **Rotinas**, este progenitor descreve de forma exaustiva o dia-a-dia do Manuel, inclusive o fim de semana - (...)o Manuel acorda... 7.00 horas(...),(...) *faz a higiene corporal,(...)rotina de tomar o pequeno – almoço(...),(...)vestir-se(...),(...)Vem para o infantário(...),(...)estar aqui às 9.00 no infantário(...),(,,,)parte da tarde fica em casa da avó...dorme uma sesta(...),(...)brinca um pouco com a avó (...),(...)por volta das cinco horas alguém tenta, se conseguir como é evidente, ir busca-lo,...),(...)se o tempo estiver razoável irmos dar um passeio(...),(...)há que tomar banho(...),(...)há que comer... depois vai jantar connosco(...),(...)o Manuel gosta de ter sempre a companhia de alguém, o pai e a mãe, portanto ou brinca com o pai ou brinca com a mãe, depois fim de semana é fim de semana e passa relativamente depressa!(...), (...)*brincadeira(...),**

*(...)por volta das dez e meia, sensivelmente, irá dormir...conta-se uma história ou duas ou três antes...e depois vai dormir(...),(...)porque no outro dia tem que se levantar cedo(...). No entanto, salienta as implicações diárias e semanais que o Manuel acarreta - (...)*alguém tem que fazer o sacrifício... por isso é que eu digo que é um bocado complicado...quando o Manuel vem, ando nesta correria e a minha esposa...é complicado!(...). No momento depois, faz novamente uma descrição semelhante à dada no momento antes.**

Na sub-categoria **Alteração da rotina do casal**, no momento antes, afirma que ocorreram mudanças, mas que são mudanças normais - (...)alterou algumas coisas, mas também não veio atrapalhar nada!(...), dá o exemplo das férias de Verão que agora (...)fazemos a férias em Agosto na casa da praia. Portanto, não tem problema nenhum e o Manuel ... adora lá estar!(...). Enfatiza sim, as alterações nas suas rotinas, nomeadamente, nos seus horários de descanso - (...)Depois, os pais, nessa altura, irão fazer tudo o que precisam de fazer até à uma ou duas da manhã...por isso digo...é complicado!(...), (...)o fim de semana era o tempo que nós tínhamos alguma disponibilidade para tratar de assuntos que não foram resolvidos durante a semana...e ficamos um bocado limitados!(...). As férias assumiram um cariz diferente, na medida em que os destinos das mesmas tiveram de ser alterados pelas características e idade do Manuel - (...)no caso das férias veio alterar um pouco... íamos sempre pra fora uma semana!(...), (...)andar

sempre de um lado para o outro, muitas vezes, depois de estarmos no país andar de comboio!...isso faz com que não seja muito viável com o Manuel, porque do ponto de vista de transporte não é muito favorável para ele(...). No momento depois, destaca que os ritmos de vigília e de sono do Manuel, tal como o dos seus horários profissionais acabam por ser determinados pelas exigências do seu filho - (...)Ele não tem aquele ritmo que eu possa dizer como dizem alguns meus colegas que os filhos às 20.30 já estão na cama... a essa hora muitas das vezes ele ainda não comeu ainda, e depois se calhar também são pessoas que tem outro tipo de trabalho e podem fazer isso,...). No que diz respeito, à sub-categoria **Actividades conjuntas**, o pai quer no momento antes quer no momento depois não enuncia qualquer tipo de actividades.

Temas	Percepções e Práticas - mãe - antes		Percepções e práticas - mãe-depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Rotinas e actividades do Manuel			
sub-categoria	Rotinas	Rotinas	Rotinas	Rotinas
<b>Indicadores</b>	<p>(...)Ele levanta-se...</p> <p>(...)vai à casa de banho</p> <p>(...)toma o pequeno-almoço...</p> <p>(...)vestimo-lo...</p> <p>(...), vem para o jardim...</p> <p>(...)almoça aqui...</p> <p>(...)I por volta da uma, alguém vem busca-lo...</p> <p>(...) vai para a avó...</p> <p>(...) Está lá até às 4, 5 horas, a brincar, a fazer as coisas com a avó...</p> <p>(...)depois vai para nossa casa...</p> <p>(...)Ai brinca um pouco connosco primeiro...</p> <p>(...)toma banho...</p> <p>(...)depois janta...</p> <p>(...)um de nós faz as tarefas de casa e o outro fica novamente a brincar até por volta das 10, às vezes dez e meia ou onze horas...</p> <p>(...)ele adormece e essa a nossa rotina diária...</p>		<p>(...)Levanta-se às 8.00 horas(...)</p> <p>(...)bebe o leite, geralmente quer beber o leite à frente da televisão a ver um desenho animado qualquer(...)</p> <p>(...)depois vai ao pote, faz as necessidades(...)</p> <p>(...)lava os dentes</p> <p>(...) veste-se(...)</p> <p>(...)Vai para a escola e leva o pão pelo caminho ou qualquer coisa para auxiliar o leite que bebeu(...)</p> <p>(...)Está na escola até às 13.00(...)</p> <p>(...) vai para a avó(...)</p> <p>(...)dorme a sesta(...)</p> <p>(...)lança(...)</p> <p>(...) brinca(...)</p> <p>(...) neste momento é o pai que o vai buscar(...)</p> <p>(...) vem para casa(...)</p> <p>(...) enquanto a mãe faz o jantar o pai brinca com ele.(...)aquelas brincadeiras mais activas,(...)</p> <p>(...)ele janta, primeiro come ele a sopa (...)</p> <p>(...)depois vamos</p>	

			<p>todos para a mesa(...)</p> <p>(...)depois vimos para dentro, brincase mais um pouco, mas são brincadeiras mais calmas,(...)</p> <p>(....)depois lava os dentes(...)</p> <p>(...) ele despe-se e veste o pijama (...)</p> <p>(....)depois vai para a cama e aí lê-se mais um livrinho até ele adormecer e está feito dia(...)</p>	
--	--	--	---	--

Sub-categorias	Alteração nas rotinas do casal		Alteração nas rotinas do casal	Alteração nas rotinas do casal	Alteração nas rotinas do casal	
<b>Indicadores</b>	<p>(...)«Tudo!...(sorrisos) nós tínhamos uma vida completamente diferente...não mais feliz!(...)</p> <p>(...)nós agora não temos tempo para nós...não tomo isso como depreciativo, pelo contrário!(...)</p> <p>(...)as nossas férias eram passadas sempre os dois em qualquer lado, fora!(...)</p> <p>(...)continuamos na mesma a passar férias com os nossos pais, na praia(...)</p> <p>(...)agora o resto não lhe sei dizer como é que mudou... tudo, tudo, tudo...desde a hora de deitar e de levantar.(...)</p> <p>(...)desde que ele nasceu...o tempo é em função das necessidades, das necessidades dele(...)</p>					
Sub-categorias	Actividades conjuntas		Actividades conjuntas		Actividades conjuntas	
	Com o pai	Com a mãe	Com o pai	Com a mãe	Com o pai	Com a mãe
<b>Indicadores</b>	<p>(...)com o pai ele brinca</p> <p>(...)gosta muito de jogar!</p> <p>(...)joga à bola</p> <p>(...) às escondidas,</p> <p>(...)desmonta os carros e depois volta a montar – esse tipo de brincadeiras</p> <p>(...)</p>	<p>(...) é mais a parte de ler os livros,</p> <p>(...) de fazer os jogos,</p> <p>(...)de cantar as músicas,</p> <p>(...)coisas domésticas, muitas vezes colabora a fazer a cama, eu digo: - oh Manuel, vamos fazer a cama e ele responde, sim! (...)</p>			<p>(...) o banho? É o pai que lhe dá!(...)</p> <p>(...) Ele brinca no banho, lavar a cara, lavar as mãos faz muito bem(...)</p>	<p>(...)O que me dá gozo é passear com ele(...)</p> <p>(...)mas o que me sinto mais obrigada a fazer são aqueles jogos didácticos, as cores, as formas.(...)</p> <p>(...)Gosto muito de pô-lo a ler, (...)</p>

A análise qualitativa da sub-categoria **Rotinas** é referida pela mãe, no momento antes, de uma forma precisa e vincadamente descritiva das rotinas do seu filho - (...)Ele levanta-se..., (...)vai à casa de banho, (...)toma o pequeno-almoço..., (...)vestimo-lo..., (...), vem para o jardim..., (...)almoça aqui..., (...)| por volta da uma, alguém vem busca-lo..., (...) vai para a avó..., (...) Está lá até às 4, 5 horas, a brincar, a fazer as coisas com a avó..., (...)depois vai para nossa casa..., (...)Aí brinca um pouco connosco primeiro..., (...)toma banho..., (...)depois janta..., (...)um de nós faz as tarefas de casa e o outro fica novamente a brincar até por volta das 10, às vezes dez e meia ou onze horas..., (...)ele adormece e essa a nossa rotina diária(...). No momento depois, procede ao mesmo tipo de descrição - (...)Levanta-se às 8.00 horas(...), (...)bebe o leite, geralmente quer beber o leite à frente da televisão a ver um desenho animado qualquer(...), (...)depois vai ao pote, faz as necessidades(...), (...)lava os dentes, (...) veste-se(...), (...)Vai para a escola e leva o pão pelo caminho ou qualquer coisa para auxiliar o leite que bebeu(...), (...)Está na escola até às 13.00(...), (...) vai para a avó(...), (...)dorme a sesta(...), (...)lança(...), (...) brinca(...), (...) neste momento é o pai que o vai buscar(...), (...) vem para casa(...), (...) enquanto a mãe faz o jantar o pai brinca com ele. (...)aquelas brincadeiras mais activas, (...), (...)ele janta, primeiro come ele a sopa (...), (...)depois vamos todos para a mesa(...), (...)depois vimos para dentro, brinca-se mais um pouco, mas são brincadeiras mais calmas, (...), (...)depois lava os dentes(...), (...) ele despe-se e veste o pijama (...), (...)depois vai para a cama e aí lê-se mais um livrinho até ele adormecer e está feito dia(...).

Sub-categoria **Alteração nas rotinas do casal**, no momento antes, afirma com agrado que tudo se alterou, mas que ainda trouxe um acréscimo de felicidade - (...)«Tudo!...(sorrisos) nós tínhamos uma vida completamente diferente...não mais feliz!(...)». As férias, o destino e o formato alterou-se, mas não deixaram de passar férias - (...)as nossas férias eram passadas sempre os dois em qualquer lado, fora!(...), (...)continuamos na mesma a passar férias com os nossos pais, na praia(...). Afirma que o tempo se organiza em função do Manuel - (...)desde que ele nasceu...o tempo é em função das necessidades, das necessidades dele(...). No momento depois não dispomos de informação acerca desta questão, pois a mesma não foi fornecida.



As **actividades conjuntas**, no momento antes, são explicitadas de forma exaustiva pela mãe, as actividades que ela e o seu marido desenvolvem com o seu filho - (...)com o pai ele brinca, (...)gosta muito de jogar! ,(...)joga à bola,(...) às escondidas, (...)desmonta os carros e depois volta a montar – esse tipo de brincadeiras(...),(...) é mais a parte de ler os livros,(...) de fazer os jogos,(...)de cantar as músicas, (...)coisas domésticas, muitas vezes colabora a fazer a cama, eu digo: - oh Manuel, vamos fazer a cama e ele responde, sim! (...). No momento depois, faz uma descrição semelhante bem como clarifica o cariz das mesmas - (...) o banho? É o pai que lhe dá!(...), (...) Ele brinca no banho, lavar a cara, lavar as mãos faz muito bem(...),consigo clarifica o que lhe dá mais prazer e o que executa -(...)|O que me dá gozo é passear com ele(...), (...)mas o que me sinto mais obrigada a fazer são aqueles jogos didácticos, as cores, as formas.(...),(...)Gosto muito de pô-lo a ler, (...).

Quadro nº 13 Percepções e Práticas da Mãe relativas às rotinas e actividades do Manuel

Percepções e Práticas Mãe Rotinas e actividades do Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	30	0
Depois	24	0

No que concerne às rotinas e actividades do Manuel a mãe faz uma descrição precisa das mesmas e de como articula o seu dia-a-dia. É de sublinhar que a mãe formula todos os indicadores pela positiva, bem como dá exemplos das actividades conjuntas que realiza com o seu filho, tal como as que são realizadas com o seu marido. Nomeadamente, salienta o que mais gosta de fazer com seu filho e o que se sente «obrigada a fazer» pelas características que o Manuel apresenta.

Quadro nº 14 Quadro comparativo das percepções e práticas dos progenitores face às rotinas e actividades do Manuel

Rotinas e actividades do Manuel	Pai – antes		Mãe – antes		Pai – depois		Mãe – depois		Total	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Rotinas	16	1	15	0	13	0	20	0	64	1
Alteração da rotina do casal	2	4	6	0	1	0	0	0	9	4
Actividades conjuntas										
Com o pai	0	0	5	0	0	0	1	0	6	0
Com a mãe	0	0	4	0	0	0	3	0	7	0
Total	18	5	30	0	14	0	24	0	86	5

Ao compararmos os resultados obtidos torna-se possível constatar que os indicadores presentes no discurso da mãe pautam-se, como já referimos, pela formulação pela positiva por oposição ao discurso do pai. Embora no segundo momento as formulações pela negativa deixem de existir no designado discurso do pai. A mãe explicita claramente as actividades conjuntas e qual o papel assumido pelos progenitores nas mesmas.

## Categoria: Educação e Desenvolvimento do Manuel

Temas	Percepções e práticas pai - antes		Percepções e práticas pai - depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Educação e desenvolvimento do Manuel		Educação e desenvolvimento do Manuel	
Sub- categorias	Competências actuais	Competências actuais	Competências actuais	Competências actuais
Indicadores	<p>(...)faz bem, que é assim a diferenciação de cores, de tamanhos, de em baixo e em cima... são todos esses conceitos que...ele faz bem!</p> <p>(...)a parte da compreensão, okay! Se percebeu, entendeu, registou, não vai esquecer!(...)</p> <p>(...)são na parte do Manuel ser integrado e estar bem com um grupo alargado de crianças.(...)</p> <p>(...)Faz bem a diferença entre umas coisas se outras...agora... o que ele faz bem...faz bem asneiras como eu costume dizer!(...)</p> <p>(...)Sim, sim pode ter alguma dificuldade em termos de grupos grandes(...)</p> <p>(...)a primeira parte é a questão da observação, mas tem mais facilidade em pequenos grupos e mais facilidade em viver no seio da família.(...)</p> <p>(...)Já vai à casa de banho, se estiver bem disposto.... Mas se estiver bem disposto já sabe que tem de puxar as calças para fazer xixi...lavar as mãos...e a alimentação...já!(...)</p> <p>(...) não tenho dúvidas quanto a ele ser competente para cuidar de si (...)</p>	<p>(...)O seu desenvolvimento tem a ver com o facto de ser portador de trissomia 21?(...)Não, tem a ver com o Manuel como pessoa ponto final(...)</p> <p>(...) o Manuel prefere grupos mais pequenos do que extraordinariamente grandes, e o do infantário é extraordinariamente grande(...)</p> <p>(...)porque não vejo aquela flacidez de músculos que pronto está associado...não vejo! Aliás nunca vi! ...As pessoas falavam mas eu não...não! Aliás o aspecto da cara, aqueles músculos, não, não tem!(...)</p>	<p>(...)uma das coisas é a situação de participar nas actividades quando vamos jantar, o pôr a mesa,... Ele gosta embora eu acho que ele agora gosta um pouquinho menos(...)</p> <p>(...)é capaz de o fazer sem partir nada,... agora outras situações é a televisão e vídeo, põe cassete, muda cassete, rebobina, faz andar para a frente, tudo!(...)</p> <p>(...) à noite se preparar para dormir, tirar a roupa, vestir o pijama, por vezes com alguma ajuda(...)</p> <p>(...) sabe que antes de jantar há que lavar as mãos, mas ,por vezes lava as mãos, lava os braços e lava-se a ele todo!(...)</p> <p>(...)eu quase todos os dias tenho dificuldade é para tira-lo da banheira... e às vezes fica a chorar(...)</p> <p>(...) Gosta de fazer asneiras com a água, chapinhar... há dias em que eu</p>	

	<p>(...)Agora o que ele faz bem... já começa efectivamente a comer sozinho, a comer relativamente bem, pode não usar tão bem os talheres, não consegue usar faca e garfo, mas não foi habituado por nós assim, mas a comer só com um talher...efectivamente, é assim(...)</p> <p>(...)ainda tem algumas limitações...é evidente no caso de descer escadas, mas...não vejo...aquela limitação... como... uma dificuldade já para ele!(...)</p> <p>(...) Diferencia as vogais, todas, por exemplo que eu já acho que é já um curso superior, que é ele diferenciar as vogais!(...)</p> <p>(...)consegue.... ler uma história...claro que não é à primeira vez que isso é...é estaria a pedir muito, mas se lhe lesse outra vez a história, alguém lhe lê a história...ele já sabe contar trechos da história, não sabe a história toda, mas já sabe...um trecho da história(...)</p> <p>(...)o Manuel tem uma grande memória visual, que é num conjunto de livros ele conseguir distinguir os que já leu e os que não leu!(...)</p> <p>(...)Gosta muito de ler histórias, nós temos alguns livros adaptados com aqueles símbolos para facilitar em termos da leitura... e ele gosta muito!(...)</p> <p>(...)consegue ler muito bem os símbolos que estão inerentes e as músicas que aprendeu!</p>		<p>estou disponível para isso há outros que não!(...)</p>	
--	---	--	---	--

	Consegue cantar sozinho!(...)			
<b>Temas</b>	<b>Percepções e práticas pai - antes</b>		<b>Percepções e práticas pai - depois</b>	
<b>Processo de definição</b>	<b>Definição pela positiva</b>	<b>Definição pela negativa</b>	<b>Definição pela positiva</b>	<b>Definição pela negativa</b>
<b>Categoria</b>	<b>Educação e desenvolvimento do Manuel</b>		<b>Educação e desenvolvimento do Manuel</b>	
<b>Sub-categoria</b>	<i>Competências actuais comunicação e linguagem</i>	<i>Competências actuais comunicação e linguagem</i>	<i>Competências actuais comunicação e linguagem</i>	<i>Competências actuais comunicação e linguagem</i>
<b>Indicadores</b>	<p>(...)É assim, é parte oral mesmo... é que o Manuel em casa...já não há gestos, já não há nada!(...)</p> <p>(...)Porque ele tinha uma dificuldade, e as pessoas tem que perceber... eles tem uma dificuldade extrema em falar porque lhes falta uma letra, e o Manuel, neste momento, falta-</p>		<p>Como é que o Manuel comunica consigo?</p> <p>(...)Por palavras, frases, claro que poderia ser por gestos, poderia ser de outra forma, mas ele sabe que é assim com os pais,(...)</p> <p>(...) os pais percebem-no,</p>	

<p><i>lhe pronunciar bem algumas letras e isso é que lhe dá a dificuldade em falar!(...)</i></p> <p><i>(...)Agora, ele em casa comunica nestes moldes, quer dizer, nós procuramos sempre corrigi-lo, procuramos construir a frase, como é evidente. Mas, basicamente, é de uma forma oral, nem eu quero, nem eu admito que seja de outra forma!(...)</i></p> <p><i>(...)ele nomeia e rotula no espaço dele, cumprimenta. Pedidos ...eh...faz pedidos às vezes, pode não ser o pedido sob a forma «dá-me isto!(...)</i></p> <p><i>(...)Nos livros que ele tem eu conto a história...descrevo, sim, sim! Brinco com ele a dar de comer aos bonecos e ele também tem umas panelas. Usa muito o computador, tem cds interactivos. Ele agora tem o SPC para aprender a falar.(...)</i></p> <p><i>(...)Claro que para nós, agora, a construção das frases também é muito importante. Mas, isto é como o outro, se ele falar como os índios, neste momento, não me preocupa muito(...)</i></p> <p><i>(...)se lhe explicar a construção de frases ele percebe, mas tem dificuldade em algumas letras então tenho de ir só pela letra e depois a palavra.(...)</i></p> <p><i>(...)«Falo devagar, com frases curtas... pra ser mais fácil!(...)</i>  <i>(...)Quero que ele pronuncie as coisas de</i></p>		<p>tudo o que ele diga nós percebemos!(...)</p> <p>(...)Claro que nos preocupamos com a construção da frase, por vezes poderia ser melhor! Mas é como se fala com duas pessoas, como nós os dois estamos aqui a falar!(...)</p> <p>b) Como comunica com o seu filho?</p> <p>(...)Falando com ele normalmente, como é evidente!(...)</p> <p>c) Como gostava que o seu filho comunicasse consigo?</p> <p>(...)Gostaria que ele falasse como eu!... Gostava muito que ele falasse como falam as outras pessoas...uns falam mais gago, outros são menos gagos a falar! Há outros que falam mais à porto...e ele fala um bocado à porto porque eu já reparei!(...)</p> <p>(...) se fizesse perceber bem!(...)</p>
---	--	--

	um modo correcto(...)			
	(...)as informações que a gente tem tido é um bocado no sentido de que observa, mas fala menos, embora a Amélia já nos tenha dito que já na semana passada já falou mais um pouco!(...)			

No âmbito das competências actuais, o pai, verbaliza as suas opiniões, na grande maioria dos indicadores, de forma positiva. Sendo de notar que no momento depois «desaparecem» os indicadores negativos. Destacamos as competências actuais na área da comunicação e da linguagem pois os progenitores salientam as mesmas, o discurso do pai é notoriamente formulado pela positiva.

O pai reporta-se à sub-categoria **Competências actuais**, no momento antes, destacando aspectos relacionados com a cognição - (...)faz bem, que é assim a diferenciação de cores, de tamanhos, de em baixo e em cima... são todos esses conceitos que...ele faz bem!, (...)a parte da compreensão, okay! Se percebeu, entendeu, registou, não vai esquecer!(...) ...o Manuel tem uma grande memória visual, que é num conjunto de livros ele conseguir distinguir os que já leu e os que não leu!(...),, bem como a área da comunicação- (...) Diferencia as vogais, todas, por exemplo que eu já acho que é já um curso superior, que é ele diferenciar as vogais!(...), (...)consegue.... ler uma história...claro que não é à primeira vez que isso é...é estaria a pedir muito, mas se lhe lesse outra vez a história, alguém lhe lê a história...ele já sabe contar trechos da história, não sabe a história toda, mas já sabe...um trecho da história(...),(...)*consegue ler muito bem os símbolos que estão inerentes e as músicas que aprendeu*. Demonstra preocupação com o seu desenvolvimento sócio-emocional - (...)são na parte do Manuel ser integrado e estar bem com um grupo alargado de crianças.(...), (...)Sim, sim pode ter alguma dificuldade em termos de grupos grandes(...). Refere aspectos relativos à área da Independência e Autonomia Pessoal - (...)Já vai à casa de banho, se estiver bem disposto.... Mas se estiver bem disposto já sabe que tem de puxar as calças para fazer xixi...lavar as mãos...e a alimentação...já!... (...) não tenho dúvidas quanto a ele ser competente para cuidar de si (...)(...)|Agora o que ele faz bem... já começa efectivamente a comer sozinho, a comer relativamente bem, pode não

usar tão bem os talheres, não consegue usar faca e garfo, mas não foi habituado por nós assim, mas a comer só com um talher...efectivamente, é assim(...). Referencia o desenvolvimento motor - (...)ainda tem algumas limitações...é evidente no caso de descer escadas, mas...não vejo...aquela limitação... como... uma dificuldade já para ele!(...), (...)porque não vejo aquela flacidez de músculos que pronto está associado...não vejo! Aliás nunca vi! ...As pessoas falavam mas eu não...não! Aliás o aspecto da cara, aqueles músculos, não, não tem!(..). Aponta que o jardim de infância que o seu filho frequenta apresenta uma menos valia face às características do Manuel, designadamente, no ratio de alunos por sala de actividades - (...) o Manuel prefere grupos mais pequenos do que extraordinariamente grandes, e o do infantário é extraordinariamente grande(...). E não concorda de forma alguma com as interpretações que fazem acerca do desenvolvimento motor do seu filho como associadas às crianças com Trissomia 21 - (...)Não, tem a ver com o Manuel como pessoa ponto final(...).

No momento depois, fala das suas competências ao nível da independência e autonomia pessoal nos diferentes aspectos e vivências dos contextos e cenários da sua vida - (...)uma das coisas é a situação de participar nas actividades quando vamos jantar, o pôr a mesa,... Ele gosta embora eu acho que ele agora gosta um pouquinho menos(...), (...)é capaz de o fazer sem partir nada,... agora outras situações é a televisão e vídeo, põe cassete, muda cassete, rebobina, faz andar para a frente, tudo!(...),(...) à noite se preparar para dormir, tirar a roupa, vestir o pijama, por vezes com alguma ajuda(...). Para além disso refere aspectos ligados à cognição como a capacidade de antecipar rotinas - (...) sabe que antes de jantar há que lavar as mãos, mas ,por vezes lava as mãos, lava os braços e lava-se a ele todo!(...). Afirma ainda, ser difícil reagir de forma eficaz nas rotinas do dia-a-dia, em particular no banho, uma vez que o Manuel manifesta a sua vontade e esta não coincide com a sua - (...)eu quase todos os dias tenho dificuldade é para tira-lo da banheira... e às vezes fica a chorar(...), (...) Gosta de fazer asneiras com a água, chapinhar... há dias em que eu estou disponível para isso há outros que não!(...).

Na sub-categoria **competências actuais – comunicação/linguagem**, no momento antes, salienta o seu desenvolvimento ao nível da comunicação/linguagem no contexto casa - (...)É assim, é parte oral mesmo... é que o Manuel em casa...já não há gestos, já não há nada!(...). E explicita o



porquê, no seu entender, das dificuldades que o Manuel apresentava até então nesta área de desenvolvimento - (...)Porque ele tinha uma dificuldade, e as pessoas tem que perceber... eles tem uma dificuldade extrema em falar porque lhes falta uma letra, e o Manuel, neste momento, falta-lhe pronunciar bem algumas letras e isso é que lhe dá a dificuldade em falar!(...). Destaca as diferentes preocupações, na referida área de desenvolvimento no âmbito da expressão: clareza da pronúncia/ articulação das palavras - (...)Porque ele tinha uma dificuldade, e as pessoas tem que perceber... eles tem uma dificuldade extrema em falar porque lhes falta uma letra, e o Manuel, neste momento, falta-lhe pronunciar bem algumas letras e isso é que lhe dá a dificuldade em falar!(...); quanto à morfosintaxe - (...)Claro que para nós, agora, a construção das frases também é muito importante. Mas, isto é como o outro, se ele falar como os índios, neste momento, não me preocupa muito(...),(...)se lhe explicar a construção de frases ele percebe, mas tem dificuldade em algumas letras então tenho de ir só pela letra e depois a palavra.(...). Salienta igualmente a importância do ritmo do discurso oral para a aprendizagem e desenvolvimento de competências nesta área - (...)«Falo devagar, com frases curtas... pra ser mais fácil!(...)

(...)Quero que ele pronuncie as coisas de um modo correcto(...). No que se refere ao infantário destaca que ele tem um comportamento diferente- (...)as informações que a gente tem tido é um bocado no sentido de que observa, mas fala menos, embora a Amélia já nos tenha dito que já na semana passada já falou mais um pouco!(...).

No momento depois, define o discurso do seu filho - (...)Por palavras, frases, claro que poderia ser por gestos, poderia ser de outra forma, mas ele sabe que é assim com os pais,...). Salienta que os pais descodificam o seu discurso sem dificuldades - (...) os pais percebem-no, tudo o que ele diga nós percebemos!(...). Embora isto não seja um indicador de não preocupação com os aspectos formais presentes na comunicação, linguagem e fala do Manuel - (...)Claro que nos preocupamos com a construção da frase, por vezes poderia ser melhor! Mas é como se fala com duas pessoas, como nós os dois estamos aqui a falar!(...). Salienta ainda, como o seu filho comunica - (...)Falando com ele normalmente, como é evidente!(...) e como gostava que comunicasse - Gostava muito que ele falasse como falam as outras pessoas...uns falam mais gago, outros são menos

gagos a falar! Há outros que falam mais à porto...e ele fala um bocado à porto porque eu já reparei!(...),(...) se fizesse perceber bem!(...).

Temas	Percepções e práticas Mãe – antes	Percepções e práticas Mãe - depois		
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Educação e desenvolvimento do Manuel	Educação e desenvolvimento do Manuel		
Sub-categoria	Competências actuais	Competências actuais	Competências actuais	Competências actuais
Indicadores	<p>(...) ele come muito bem sozinho! Não com os talheres mas com a colher! Ele é autónomo nessa parte.(...)</p> <p>(...) Ele tem uma conversa ao telefone muito direitinha(...)</p> <p>(...) o vestir é assim: despe mais, despe melhor (sorrisos), ele tira os sapatos, o casaco, tenta tirar a camisola. O vestir, se calhar, nós ainda não investimos ainda nisso, portanto se calhar com uma pequena ajuda ele conseguia.(...)</p> <p>(...) o dobrar, apertar o fecho com pequena ajuda ele arranja(...)</p> <p>(...) na casa de banho sabe que baixa as calcinhas, sei lá tem a consciência muito bem de que tem de lavar as mãos e fá-lo sozinho ainda que haja supervisão.(...)</p> <p>(...) Qualquer ordem ele segue, no banho, no banho o pai é que dá eu não sei essas informações!(sorrisos)(...)</p> <p>(...) aquela fase em que chegamos a casa... se tiver que interromper a brincadeira, chora para ir para o banho!(...)</p> <p>(...) ele coopera em tudo – mas creio que isto com pequenas ajudas ele consegue fazer!(...)</p>		<p>(...)Ele já despe-se e veste-se com alguma pequena ajuda;(...)</p> <p>(...) ajuda nas tarefas da casa;(...)</p> <p>(...) o banho? É o pai que lhe dá! Ele brinca no banho, lavar a cara, lavar as mãos faz muito bem, quanto ao banho nós nem experimentamos deixa-lo lavar-se, porque é naquela correria do dia-a-dia;(...)</p> <p>(...)sabe pentear-se sozinho, pôr perfume, sabe a sequência correcta das actividades (de higiene)(...)</p> <p>(...)alimenta-se muito bem com faca e garfo;(...)</p> <p>(...) identifica as cores, as formas, mas é necessário dar-lhe algumas pistas, funciona dar-lhe as formas para as</p>	

			<p>mãos;(...)</p> <p>(...) o contar os números, o somar, às vezes eu pergunto-lhe quantos livros tem e ele conta um, dois, três, quatro (sendo esse o número dos livros)(...)</p> <p>(...) as letras ele agora vê uma frase e diz: a, e, i, o ,u ! Ou seja ele sabe que ali tem letras, e diz pela sequência certa e já tem curiosidade em nomeá-las(...)</p> <p>(...) ele usa a oralidade, mesmo com pessoas estranhas e estes compreendem-no, porque articula melhor!(...)</p> <p>(...) Ele já usa um número de palavras muito maior, faz frases ainda que não tenham sempre a construção, digamos, perfeita!.... faz a construção de frases mais longas, por exemplo ele diz: - oh mãe vou á garagem com o pai, está escuro! Esta construção longa já acontece muitas vezes.(...)</p>	
Sub-categoria	Competências actuais Comunicação e linguagem	Competências actuais Comunicação e linguagem	Competências actuais Comunicação e linguagem	Competências actuais Comunicação e linguagem
Indicadores	a) Como é que o <i>Manuel</i> comunica consigo?		a) Como é que o <i>Manuel</i>	

<p>(...)Falando, (sorrisos), falando muito, muito, muito!(...)</p> <p>(...) Ele nomeia(...)</p> <p>(...) conhece o que está em casa(...)</p> <p>(...) sabe ligar e desligar a televisão que está na sala(...)</p> <p>(...) Ele sabe que o quarto é para brincar, no quarto dos pais lê, porque à noite lê as histórias no quarto dos pais! E sabe que na cozinha faz-se a comida! lava-se a roupa!(...)</p> <p>(...) Ele sabe tudo, tem tudo muito bem estruturado!(...)</p> <p>(...) Ele cumprimenta quer com um «passou bem», tanto cumprimenta que obriga toda a gente a cumprimentar! (sorrisos)(...)</p> <p>(...) Ele faz pedidos, sim!(...)</p> <p><b>b) Como comunica com o seu filho?</b></p> <p>(...)Falando, normalmente eu falo muito rápido e com ele aprendi a falar mais espaçadamente...e com frases muito mais curtas!(...)</p> <p>(...) Ele entende perfeitamente tudo, tudo! Olha Manuel vai buscar aquilo, olha vai chamar o pai, a definição das situações!(...)</p> <p>(...) Como ele é uma criança que está habituada a ouvir-me dizer:- olha a mãe está a fazer isto e de seguida vai fazer!...falo sempre acerca do que decorre, desde pequenino que faço isso com ele!(...)</p> <p>(...) Ele é engraçado, mesmo quando jogo ao faz de conta com ele! É fácil.... uma coisa que ele gosta muito é a de brincar com os tacinhos e dar de comer ao boneco, põe o peixe no tacho, frita o peixe! E nesse tipo de brincadeiras eu tento</p>		<p>comunica consigo?</p> <p>(...) é essencialmente por palavras, palavras bem ditas, frases bem construídas ou mal construídas! (...)</p> <p>(...)Ele em todo o tempo que está connosco fala... ele fala muito! Mas isso, nós todos fala mos muito! O falar rápido, o falar muito, o ser muito expressivo!(...)</p> <p>b) Como comunica com o seu filho?</p> <p>(...)Falo exactamente como estou a falar com a Fernanda, sempre, sempre desde pequenino, desde de bebé eu falei com ele intuitivamente, não vou dizer que era intencional, nem nunca foi!(...)</p> <p>(...)Sempre falei com ele como uma pessoa que está ali e que me entendia ou pelos gestos e ou pelo que eu dizia, por palavras! (...)</p> <p>(...)Eu acho que tenho uma grande vantagem porque eu gosto muito de comunicar e com o meu</p>
---	--	---

<p><i>ajudá-lo a enriquecer a fala, o vocabulário dele!(...)</i></p> <p><i>(...) Estes tipos de brincadeiras que nos ensinaram através da terapia da fala(...)</i></p> <p><i>(...) Ele tem computador e utiliza os jogos que tem, por exemplo ele adora « Os Patinhos ».... Se forem jogos em que utiliza o teclado e que implicam que ele esteja parado ele não gosta tanto. Ele gosta de carregar no teclado indiscriminadamente.(...)</i></p> <p><i>(...)Depois há aqueles computadores de brincar que ele pode carregar indiscriminadamente e que ele adora. (...)</i></p> <p><i>Mas se.... por exemplo... ele tem de esperar ... necessita que lhe diga: - oh Manuel, tem calma! Por exemplo, há um que é para repetir palavras correctamente, precisa de ajuda!(...)</i></p> <p><i>(...) Tem de ser um jogo que não exija muita concentração! Se for jogos que precisam de concentração e que precisa de carregar na tecla certa é complicado para ele! (...)</i></p> <p><i>(...)Ele usa o SPC mais nos livros que se encontram codificados.(...)</i></p> <p><i>c) Como gostava que o seu filho comunicasse consigo? (...)</i><i>Como comunica agora com muita melhor pronúncia! (sorrisos) é que ele já fala muito, muito, constantemente! Já nos sentimos muito acompanhados por ele, eu nunca estou sozinha porque ele constantemente está a falar!(...)</i></p> <p><i>(...) Agora com as frases construídas, essencialmente, adquiriu uma melhor pronúncia! Para os outros entendê-lo e ele sentir-se mais concretizado!(...)</i></p>	<p><i>filho, então, muito mais!(...)</i></p> <p><i>(...) neste momento, falo com ele como com uma pessoa adulta, como uma pessoa que está ali à minha frente e o que é um facto é que ele me entende perfeitamente e sabe que ainda que ele construa mal as frases, eu estou tão habituada à linguagem que ele usa, que entendo perfeitamente tudo(...)</i></p> <p><i>(...) eu entendo-o intuitivamente, o que às vezes tem vantagens e desvantagens! (...)</i></p> <p><i>(...)O Manuel tem que ter pessoas à volta que percebam que ele tem momentos certos para aprender, e isso é que eu tenho medo, é quando não houver pessoas com esse cuidado(...)</i></p> <p><i>(...) porque ele quando não quer, não quer! E quando temos o rótulo, mais facilmente são abandonados! É cruel, eles tem que primeiro ver, dar uma chance aquela criança e depois então fazer as suas avaliações! É</i></p>	
---	--	--

			<p>muito grave quando não se dá uma oportunidade( ...)</p> <p>(...) não quero mais para o Manuel, eu quero exactamente as mesmas oportunidades que dão aos outros! Não é pagando que nós conseguimos! (...)</p> <p>(...) Ter atenção ao profissionalism o das pessoas!</p> <p>c) Como gostava que o seu filho comunicasse consigo?</p> <p>(...)Olhe Fernanda, eu gostava que ele falasse como a Fernanda está, neste momento, a conversar comigo! É isso que eu espero que um dia aconteça! Que um dia ele seja capaz de falar, de ser compreendido por toda a gente e expressar o que sente!(...)</p>	
--	--	--	--	--

A mãe descreve diferentes áreas em que o seu filho é competente. O seu discurso quer no que diz respeito às competências actuais quer no que envolve as competências na área da comunicação/ linguagem é marcadamente positivo. No momento antes, a mãe, salienta aspectos relativos à área da independência e autonomia pessoal - (...) *o vestir é assim: despe mais, despe melhor (sorrisos), ele tira os sapatos, o casaco, tenta tirar a camisola. O vestir, se calhar, nós ainda não investimos ainda nisso, portanto se calhar com uma pequena ajuda ele*

conseguia.(...),(...) o dobrar, apertar o fecho com pequena ajuda ele arranja(...),(...) ele come muito bem sozinho! Não com os talheres, mas com a colher! Ele é autónomo nessa parte (...) na casa de banho sabe que baixa as calcinhas, sei lá tem a consciência muito bem de que tem de lavar as mãos e fá-lo sozinho ainda que haja supervisão.(...). Destaca as competências cognitivas – compreensão de ordens - (...) Qualquer ordem ele segue, no banho, no banho o pai é que dá eu não sei essas informações!(sorrisos)(...). A sua oralidade - (...) Ele tem uma conversa ao telefone muito direitinha(...). Aspectos associados ao temperamento do seu filho - (...) aquela fase em que chegamos a casa... se tiver que interromper a brincadeira, chora para ir para o banho!(...). E ainda os aspectos relativos às competências sócio-emocionais - (...) ele coopera em tudo – mas creio que isto com pequenas ajudas ele consegue fazer!(...).

No momento depois, salienta novamente a área da independência e autonomia pessoal – (...) ele já se e veste-se com alguma pequena ajuda;(...), (...) ajuda nas tarefas da casa;(...),(...) o banho? É o pai que lhe dá! Ele brinca no banho, lavar a cara, lavar as mãos faz muito bem, quanto ao banho nós nem experimentamos deixa-lo lavar-se, porque é naquela correria do dia-a-dia;(...),(...)sabe pentear-se sozinho, pôr perfume, sabe a sequência correcta das actividades (de higiene)(...). Enfatiza as competências cognitivas – percepção visual(...) identifica as cores, as formas, mas é necessário dar-lhe algumas pistas, funciona dar-lhe as formas para as mãos;(...), o conceito de número - (...) o contar os números, o somar, às vezes eu pergunto-lhe quantos livros tem e ele conta um, dois, três, quatro (sendo esse o número dos livros)(...),as competências associadas à leitura e à escrita(...) as letras ele agora vê uma frase e diz: a, e, i, o ,u ! Ou seja ele sabe que ali tem letras, e diz pela sequência certa e já tem curiosidade em nomeá-las(...). E ainda, aspectos da fala - (...) ele usa a oralidade, mesmo com pessoas estranhas e estes compreendem-no, porque articula melhor!(...) e de morfosintaxe - (...) Ele já usa um número de palavras muito maior, faz frases ainda que não tenham sempre a construção, digamos, perfeita!.... faz a construção de frases mais longas, por exemplo ele diz: - oh mãe vou á garagem com o pai, está escuro! Esta construção longa já acontece muitas vezes.(...).

No que diz respeito à sub-categoria **Competências Actuais – Comunicação/** , a mãe, no momento antes, explicita a forma privilegiada de comunicação, a qual também considera associada às suas características de interlocutora em todas as

situações de vida do Manuel -(...)Falando, normalmente eu falo muito rápido e com ele aprendi a falar mais espaçadamente...e com frases muito mais curtas!(...),(...) Ele entende perfeitamente tudo, tudo! Olha Manuel vai buscar aquilo, olha vai chamar o pai, a definição das situações!(...),(...) Como ele é uma criança que está habituada a ouvir-me dizer:- olha a mãe está a fazer isto e de seguida vai fazer!...falo sempre acerca do que decorre, desde pequenino que faço isso com ele!(...) ; e as competências: de nomeação - (...) Ele nomeia(...); solicita algo - (...) Ele faz pedidos, sim!(...); o conhecimento que detêm dos seus contextos de vida - (...) conhece o que está em casa(...),(...) sabe ligar e desligar a televisão que está na sala.(...);(...) Ele sabe que o quarto é para brincar, no quarto dos pais lê, porque à noite lê as histórias no quarto dos pais! E sabe que na cozinha faz-se a comida! lava-se a roupa!(...); refere o facto dos ambientes estarem bem organizados e por isso (...) Ele sabe tudo, tem tudo muito bem estruturado!(...). Acrescenta igualmente as competências sócio-emocionais - (...) Ele cumprimenta quer com um «passou bem», tanto cumprimenta que obriga toda a gente a cumprimentar! (sorrisos). No que diz respeito à forma como comunica e organiza a comunicação com o Manuel salienta aspectos associados as duas características do âmbito da cognição que são: a compreensão - (...) Ele entende perfeitamente tudo, tudo! Olha Manuel vai buscar aquilo, olha vai chamar o pai, a definição das situações!(...) e a concentração - (...) Tem de ser um jogo que não exija muita concentração! Se for jogos que precisam de concentração e que precisa de carregar na tecla certa é complicado para ele! (...). Destaca as situações de jogo como propiciadoras de desenvolvimento da comunicação- (...) Ele é engraçado, mesmo quando jogo ao faz de conta com ele! É fácil.... uma coisa que ele gosta muito é a de brincar com os tachinhos e dar de comer ao boneco, põe o peixe no tacho, frita o peixe! E nesse tipo de brincadeiras eu tento ajudá-lo a enriquecer a fala, o vocabulário dele!(...)e salienta que este modo de agir é da responsabilidade dos técnicos que a ensinaram a fazê-lo - (...) Estes tipos de brincadeiras que nos ensinaram através da terapia da fala(...). Para além do referido salienta que pela mesma via chegaram à conclusão da importância dos jogos de computador interactivos - (...) Ele tem computador e utiliza os jogos que tem, por exemplo ele adora « Os Patinhos ».... Se forem jogos em que utiliza o teclado e que implicam que ele esteja parado ele não gosta tanto. Ele gosta de carregar no teclado indiscriminadamente.(...), (...)Depois há aqueles



*computadores de brincar que ele pode carregar indiscriminadamente e que ele adora. (...), Mas se.... por exemplo... ele tem de esperar ... necessita que lhe diga: - oh Manuel, tem calma! Por exemplo, há um que é para repetir palavras correctamente, precisa de ajuda! (...), bem como faz referência ao meio alternativo ou aumentativo da comunicação SPC - (...) Ele usa o SPC mais nos livros que se encontram codificados.(...). Exprime os seus desejos face á comunicação - (...) Como comunica agora com muita melhor pronúncia! (sorrisos) é que ele já fala muito, muito, constantemente! Já nos sentimos muito acompanhados por ele, eu nunca estou sozinha porque ele constantemente está a falar! (...) e, explicita as características da mesma - (...) Agora com as frases construídas, essencialmente, adquiriu uma melhor pronúncia! Para os outros entendê-lo e ele sentir-se mais concretizado! (...).*

*No momento depois, clarifica qual a forma privilegiada de comunicação do Manuel - (...) é essencialmente por palavras, palavras bem ditas, frases bem construídas ou mal construídas! (...), (...) Ele em todo o tempo que está connosco fala... ele fala muito! Mas isso, nós todos fala mos muito! O falar rápido, o falar muito, o ser muito expressivo! (...); define como gostava que a comunicação decorresse - neste momento, falo com ele como com uma pessoa adulta, como uma pessoa que está ali à minha frente e o que é um facto é que ele me entende perfeitamente e sabe que ainda que ele construa mal as frases, eu estou tão habituada à linguagem que ele usa, que entendo perfeitamente tudo (...) e enfatiza que o sucesso do Manuel neste âmbito encontra-se associado às suas capacidades comunicativas de mãe - Falo exactamente como estou a falar com a Fernanda, sempre, sempre desde pequenino, desde de bebé eu falei com ele intuitivamente, não vou dizer que era intencional, nem nunca foi! (...), (...) Sempre falei com ele como uma pessoa que está ali e que me entendia ou pelos gestos e ou pelo que eu dizia, por palavras! (...), (...) Eu acho que tenho uma grande vantagem porque eu gosto muito de comunicar e com o meu filho, então, muito mais! (...). No momento presente não sente necessidade de fazer adaptações ou simplificar o seu discurso, pois o Manuel descodifica-o sem quaisquer dificuldades - (...) Falo exactamente como estou a falar com a Fernanda, sempre, sempre desde pequenino, desde de bebé eu falei com ele intuitivamente, não vou dizer que era intencional, nem nunca foi! (...) (...) neste momento, falo com ele como com uma pessoa adulta, como uma pessoa que está ali à minha frente e o que é*

um facto é que ele me entende perfeitamente(...). Embora também acrescente que pelo facto de conhecer tão bem o seu filho quase que não necessita, em dados momentos, que o discurso do Manuel respeite todas as normas, mas tem consciência que nem sempre é positivo este modo de acção – (...)sabe que ainda que ele construa mal as frases, eu estou tão habituada à linguagem que ele usa, que entendo perfeitamente tudo(...),(...) eu entendo-o intuitivamente, o que às vezes tem vantagens e desvantagens! (...).

Demonstra preocupações quanto à sociedade e às etapas que naturalmente se avizinham na vida do Manuel - (...)O Manuel tem que ter pessoas à volta que percebam que ele tem momentos certos para aprender, e isso é que eu tenho medo, é quando não houver pessoas com esse cuidado(...) ,(...) porque ele quando não quer, não quer! E quando temos o rótulo, mais facilmente são abandonados! É cruel, eles tem que primeiro ver, dar uma chance aquela criança e depois então fazer as suas avaliações! É muito grave quando não se dá uma oportunidade(...). Uma vez que considera crucial o profissionalismo em todos e cada um dos técnicos que intervêm ou virão a intervir junto do Manuel - (...) Ter atenção ao profissionalismo das pessoas!

No que concerne à forma como gostava que o Manuel comunicasse conduz-la a fazer uma comparação com o próprio entrevistador - (...)Olhe Fernanda, eu gostava que ele falasse como a Fernanda está, neste momento, a conversar comigo! É isso que eu espero que um dia aconteça! Que um dia ele seja capaz de falar, de ser compreendido por toda a gente e expressar o que sente!(...).

Quadro nº 15 Quadro comparativo das Percepções e Práticas dos progenitores face à educação e desenvolvimento do Manuel

Educação e desenvolvimento do Manuel	Pai – antes		Mãe –antes		Pai – depois		Mãe – depois		Total	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Competências actuais	15	3	8	0	6	0	10	0	39	3
Competências actuais – comunicação/ linguagem	10	0	20	0	6	0	12	0	50	0
Total	25	3	28	0	12	0	22	0	89	3

As percepções e práticas face às competências actuais do Manuel, e em particular da comunicação e da linguagem dos dois progenitores no momento antes e no depois são pautadas pela positiva se fizermos uma simples leitura dos indicadores presentes nos seus discursos. Parece ser possível afirmar, igualmente, que do momento antes para o momento depois destaca-se uma maior coerência nas percepções e práticas.

Temas		Percepções e práticas Pai – antes		Percepções e práticas Pai - depois	
Processo de definição		Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria		Educação e desenvolvimento do Manuel		Educação e desenvolvimento do Manuel	
Sub- categoria	Expectativas	Expectativas	Expectativas	Expectativas	
Indicadores	<p>(...)No aspecto da educação...é assim vamos tentar tudo que seja possível, porque a minha esposa vai dizer isto e eu digo-lhe também... não tem que ser médico, não tem que ser advogado, o Manuel não tem que ser Presidente da República!(...)</p> <p>(...) a curto prazo é a comunicação...</p> <p>(...)A médio prazo é a questão da escola, aí começamos outra batalha! Que é a fase do começar evidentemente a ler, o começar a ler e depois o explicar, embora hoje já consiga fazer isso, porque ele lê uma história e já consegue contar partes da história.(...)</p> <p>(...)não há muito tempo para pensar nas coisas a médio ou a longo prazo! Não! Tenho que pensar agora, porque o meu tempo é muito curto e não dá para estar a fazer grandes perspectivas a médio...e a longo prazo!(...)</p>		<p>(...)era a questão da fala...isso era importante....mas para a educação de qualquer pessoa!(...)</p> <p>(...)hoje o Manuel já é capaz de construir bem as frases, já é capaz de usar as partículas de ligação... é muito mais capaz de ser perceptível pelo outro.(...)</p> <p>(...)Claro que agora nós queremos sempre o melhor(...)</p> <p>(...)a compreensão é uma das situações que hoje me preocupa menos... porque vejo que, em termos de compreensão, ele....é capaz de efectivamente compreender as ordens(...)</p> <p>(...) cada vez mais é capaz de tomar a iniciativa de fazer as coisas.(...)</p> <p>(...)muitas vezes a impressão que ele dá é a de que está distraído, mas ele</p>	<p>(...)por vezes as pessoas no infantário dizem que ele à segunda-feira...porque ele passou um fim de semana com os pais e porque é ambiente um bocadinho diferente,... mas eu vejo que muitas outras crianças quando chegam ao infantário à segunda-feira choram porque não querem ficar!... portanto são situações em cada um é um e as coisas tem de ser tomadas pela individualidade!</p>	

	<p>(...) o Manuel tem que ser aquilo que ele quiser ser! Com toda ajuda, como é evidente, como os pais vão, vão ajudar nesse sentido! E ele vai ser o que ele quiser e até onde as competências dele....agora vai o mais longe que nós conseguirmos...nós vamos fazer tudo para tentar!(...)</p> <p>(..)Agora, o Manuel...não vai ser doutor porque eu também não quero que ele seja doutor(...)</p> <p>(...)Ele há-de ter um papel e o que eu acho é que ....vai ser muito importante(...)</p> <p>(...) pode não conseguir da melhor forma, pode não conseguir à primeira tudo bem! Ninguém consegue à primeira, toda a gente consegue à segunda ou à terceira ou à quarta. À primeira nunca ninguém consegue, as pessoas vão é melhorando!(...)</p>		<p>está a ouvir, embora, às vezes, possa-se pensar que ele está distraído, mas ele não está.(...)</p> <p>(...)a questão da fala continua a ser importante neste momento...tentar que ele o mais rápido possível consiga fazer a pronúncia o mais correcta das palavras(...)</p> <p>(...)não só a pronúncia como a construção de toda a frase.(...)</p> <p>(...) Em termos do relacionamento com os outros ele está bem... não se intimida(...)</p>	
--	---	--	--	--

O progenitor apresenta um discurso positivo quando se reporta às expectativas que tem face ao desenvolvimento e educação do Manuel, nomeadamente a curto, médio e longo prazo. No entanto, enfatiza a necessidade que sente em centrar-se constantemente no momento presente, pois para si é essa a forma de acção mais ajustada face às características do seu filho.

No momento antes afirma que como casal farão tudo o que estiver ao seu alcance para que o seu filho, no aspecto da educação tenha sucesso, referindo que este não tem de - (...)No aspecto da educação...é assim vamos tentar tudo que seja possível, porque a minha esposa vai dizer isto e eu digo-lhe também... não tem que ser médico, não tem que ser advogado, o Manuel não tem que ser Presidente da República!(...)e que deseja que o seu filho atinja tudo o que desejar

- (...) o Manuel tem que ser aquilo que ele quiser ser! Com toda ajuda, como é evidente, como os pais vão, vão ajudar nesse sentido! E ele vai ser o que ele quiser e até onde as competências dele....agora vai o mais longe que nós conseguirmos...nós vamos fazer tudo para tentar!(...). A curto prazo - (...) a curto prazo é a comunicação(...). A médio prazo é a escola que se assume como - (...)A médio prazo é a questão da escola, aí começamos outra batalha!... define inclusive as áreas académicas (...)Que é a fase do começar evidentemente a ler, o começar a ler e depois o explicar, embora hoje já consiga fazer isso, porque ele lê uma história e já consegue contar partes da história.(...). Acrescenta que o importante é pensar o presente -

(...)não há muito tempo para pensar nas coisas a médio ou a longo prazo! Não! Tenho que pensar agora, porque o meu tempo é muito curto e não dá para estar a fazer grandes perspectivas a médio...e a longo prazo!(...). Refere a importância do Manuel como cidadão - (...)Ele há-de ter um papel e o que eu acho é que ....vai ser muito importante(...). Destaca que a aprendizagem tem um processo claro que define da seguinte forma - (...)pode não conseguir da melhor forma, pode não conseguir à primeira tudo bem! Ninguém consegue à primeira, toda a gente consegue à segunda ou à terceira ou à quarta. À primeira nunca ninguém consegue, as pessoas vão é melhorando!(...).

No momento depois, realça que o que mais o preocupava era - (...)era a questão da fala...isso era importante....mas para a educação de qualquer pessoa!(...), destaca a sua evolução ao nível do conhecimento da morfosintaxe da sua língua materna - (...)hoje o Manuel já é capaz de construir bem as frases, já é capaz de usar as partículas de ligação... é muito mais capaz de ser perceptível pelo outro.(...). Salienta que procura uma plena competência a este nível - (...)Claro que agora nós queremos sempre o melhor(...). Faz questão de novamente frisar os aspectos que relacionam com a - (...)a compreensão é uma das situações que hoje me preocupa menos... porque vejo que, em termos de compreensão, ele....é capaz de efectivamente compreender as ordens(...). Congratula-se com o facto de o seu filho - (...) cada vez mais é capaz de tomar a iniciativa de fazer as coisas.(...) bem a sua capacidade de atenção e concentração no que o rodeia - (...)muitas vezes a impressão que ele dá é a de que está distraído, mas ele está a ouvir, embora, às vezes, possa-se pensar que ele está distraído, mas ele não está.(...). A fala persiste como uma das suas metas - (...)a questão da fala

continua a ser importante neste momento...tentar que ele o mais rápido possível consiga fazer a pronúncia o mais correcta das palavras(...),(...)não só a pronúncia como a construção de toda a frase.(...); os aspectos do desenvolvimento sócio-emocional deixam-mo tranquilo pois - (...) Em termos do relacionamento com os outros ele está bem... não se intimida(...), e, se por vezes nesta área o seu filho não tem alguns dos comportamentos esperados pelo pessoal técnico, neste caso da equipa do jardim de infância. deve-se a aspectos de temperamento e de personalidade do seu filho - (...)por vezes as pessoas no infantário dizem que ele à segunda-feira...porque ele passou um fim de semana com os pais e porque é ambiente um bocadinho diferente,... mas eu vejo que muitas outras crianças quando chegam ao infantário à segunda-feira choram porque não querem ficar!... portanto são situações em cada um é um e as coisas tem de ser tomadas pela individualidade.(...).

Temas		Percepções e práticas Mãe – antes		Percepções e práticas Mãe - depois	
Processo de definição		Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria		Educação e desenvolvimento do Manuel		Educação e desenvolvimento do Manuel	
Sub-categoria	Expectativas	Expectativas	Expectativas	Expectativas	Expectativas
Indicadores	<p>(...)A curto prazo é que ele fale! (...)</p> <p>(...)a médio prazo...É muito difícil! É que ele siga os passos que os outros seguem! Com mais dificuldades, mais tardiamente...tenho plena consciência disso, mas que consiga!(...)</p> <p>(...) A seguir a falar que comece a ler...a seguir a ler que comece a fazer contas. O processo normal de uma criança!(...)</p> <p>(...) Claro com a consciência que tenho que vai ser mais difícil!...e mais complicado!(...)</p> <p>(...) A longo prazo que seja inserido na sociedade e que tenha direito a um emprego dentro dos limites que lhe são dados!(...)</p>			<p>(...)Cada vez mais é difícil falar sobre isso....primeiro queria que ele falasse bem, que comunicasse bem! De forma eficaz, percebido por todos, articulasse bem.(...)</p> <p>(...)na comunicação de qualquer ser humano a comunicação é extremamente importante, essencial e...nós podemos ter o aspecto que tivermos mas se comunicarmos bem, os outros aproximam-se de nós!(...)</p> <p>(...)Não há dúvidas que se a pessoa falar bem, pensar bem, todas as diferenças são</p>	

			<p>superadas!(...)</p> <p>(...)Realmente, mesmo na parte de responder, responder o que deve, pensar o que deve, fazer o que deve. Isso está tudo englobado...a gente pensa sempre...tanto que nós aprendemos a viver o dia-a-dia, e superar sempre as dificuldades do dia-a-dia!(...)</p> <p>(...) Eu dizia há dias que como ele responde sempre aos nossos incentivos, responde muito às nossas solicitações também nos incentiva a continuar. (...)</p> <p>(...)nós desde que ele nasceu tentamos não pensar muito a longo prazo, porque isso trazia muito sofrimento, então nós queremos é superar as dificuldades do dia-a-dia. (...)</p> <p>(...)Claro que sempre, sempre seja qual for o pai, quais forem os seus conhecimentos, qual for a deficiência da criança, o pai tem sempre uma leve esperança de que as coisas se vão aproximar o mais possível do desenvolvimento das outras crianças...seja capaz de ser autônomo... ter uma profissão, ter a sua vida! (...)</p>	
--	--	--	---	--

A mãe consegue projectar o seu filho nos prazos a curto, médio e longo prazo com precisão e de forma positiva, todavia demonstra concordância quanto ao discurso do pai quando este afirma de uma forma peremptória que o «agora» é o mais importante.

A mãe a curto prazo define como meta, no momento antes, - (...) *A curto prazo é que ele fale! (...), a médio prazo é um tempo que é difícil de definir de concretizar quando falamos acerca do Manuel - (...) a médio prazo...É muito difícil! É que ele siga os passos que os outros seguem! Com mais dificuldades, mais tardiamente...tenho plena consciência disso, mas que consiga!(...). Salienta o aspecto das aprendizagens académicas - (...) A seguir a falar que comece a ler...a seguir a ler que comece a fazer contas. O processo normal de uma criança!(...) e os obstáculos que possivelmente vão surgir - (...) Claro com a consciência que tenho que vai ser mais difícil!...e mais complicado!(...). No que diz respeito ao longo prazo referencia-o como um tempo em que - (...) A longo prazo que seja inserido na sociedade e que tenha direito a um emprego dentro dos limites que lhe são dados!(...). No momento depois, a progenitora salienta a sua felicidade e a importância das conquistas do Manuel - (...) Cada vez mais é difícil falar sobre isso....primeiro queria que ele falasse bem, que comunicasse bem! De forma eficaz, percebido por todos, articulasse bem.(...), (...)na comunicação de qualquer ser humano a comunicação é extremamente importante, essencial e...nós podemos ter o aspecto que tivermos mas se comunicarmos bem, os outros aproximam-se de nós!(...). Chega mesmo a afirmar que - (...) Não há dúvidas que se a pessoa falar bem, pensar bem, todas as diferenças são superadas!(...), (...) Realmente, mesmo na parte de responder, responder o que deve, pensar o que deve, fazer o que deve. Isso está tudo englobado...a gente pensa sempre...tanto que nós aprendemos a viver o dia-a-dia, e superar sempre as dificuldades do dia-a-dia!(...). Salienta que a forma de agir do Manuel retroalimenta a própria interacção comunicacional que como pais imprimem na mesma - (...) Eu dizia há dias que como ele responde sempre aos nossos incentivos, responde muito às nossas solicitações também nos incentiva a continuar. (...). Evoca a sua experiência de mãe de uma criança com NEE e a do seu marido para enfatizar o cariz das suas expectativas - (...) nós desde que ele nasceu tentamos não pensar muito a longo prazo, porque isso trazia muito sofrimento, então nós queremos é superar as dificuldades do dia-a-dia. (...) e*



acrescenta ainda que - (...)Claro que sempre, sempre seja qual for o pai, quais forem os seus conhecimentos, qual for a deficiência da criança, o pai tem sempre uma leve esperança de que as coisas se vão aproximar o mais possível do desenvolvimento das outras crianças....seja capaz de ser autónomo... ter uma profissão, ter a sua vida! (...).

Quadro nº 16 Quadro comparativo das percepções e práticas dos progenitores face à subcategoria expectativas

Educação e desenvolvimento do Manuel	Pai-antes		Mãe-antes		Pai-depois		Mãe-depois		Total	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Expectativas	8	0	5	0	9	1	7	0	30	1
Total	8	0	5	0	9	1	7	0	30	1

As expectativas dos pais face à educação e desenvolvimento caracterizam-se por um discurso positivo quer no momento antes quer no momento depois. Para além deste aspecto parece existir uma comcordância entre eles face às formas de acção.

Temas		Percepções e práticas Pai – antes		Percepções e práticas Pai - depois	
Processo de definição		Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria		Educação e desenvolvimento do Manuel		Educação e desenvolvimento do Manuel	
Sub- categoria	Prioridades actuais	Prioridades actuais	Prioridades actuais	Prioridades actuais	
Indicadores	<p>(...)É que o jardim efectivamente me ajude em termos de desenvolvimento(...)</p> <p>(...)função é ajudar o Manuel na integração(...)</p> <p>(...)preparar o Manuel para o futuro, porque vem aí a escola daqui a dois ou três anos ou uma coisa assim... o Manuel tem que estar preparado, em casa isso não é possível, é uma preparação, uma pré-preparação será feita aqui(...)</p> <p>(...)o Manuel também merece e também precisa, mas salvaguardando sempre que todos os dias tem que ser feito um trabalho e...quando digo todos os dias é mesmo todos os dias, às vezes as pessoas duvidam! (...)</p> <p>(...) eu acho que o Manuel ainda está numa fase de adaptação(...)</p> <p>(...)o Manuel se sinta bem...e que se sinta obrigado a fazer as mesmas coisas que os outros fazem, e foi isso que eu já pedi aqui no jardim que...que vou repetir ao longo, enquanto o Manuel cá estiver, vou repetir sempre que o Manuel tem que fazer as mesmas coisas que os outros!(...)</p> <p>(...)Aquilo que nos tem interessado mais saber com a Amélia e a Armanda é a</p>	<p>(...)Manuel...desde que nasceu, como é evidente, estão organizadas nesse sentido e eu e a minha esposa organizamo-nos nesse sentido para trabalhar um e trabalhar outro, ...porque para nós às vezes é saturante, chegar a casa e ainda ter que fazer uma intervenção dessas!(...)</p> <p>(...)A saúde...não! Penso que é uma questão que nunca levantei! tenho agora sei porque se o Manuel crescer e não tiver saúde sei que o desenvolvimento dele não vem porque a disponibilidade dele não será a mesma!(...)</p>	<p>(...)continua a ser e isso ainda me preocupa um pouquinho que é a questão da fala!(...)</p> <p>(...) Eu acho que em termos de organização do discurso as coisas estão muito bem(...)</p> <p>(...)mas às vezes em termos de percepção estão menos bem e eu noto muitas vezes que o facto de ele falar muito depressa e querer dizer tudo, dizer muita informação ao mesmo tempo daí a dificuldade na percepção do que ele diz. (...)</p> <p>(...)ele já se percebe muito melhor, como é evidente.... Eu e ela percebemos em qualquer lado, agora tenho notado com pessoas estranhas que elas começam a percebê-lo melhor.(...)</p> <p>(...)se as pessoas estranhas que não estão com ele o percebem é sinal que as coisas estão a...estão a andar!(...)</p>		

	<p>questão da integração dele, ou seja de ele estar com os outros e comunicar.... é aquilo que nos preocupa mais!(...)</p> <p>(...)Eu pergunto: – queres vir para a escola e ele responde sim, diz que tem rapazes e raparigas e diz que tem a Gabriela que ele adora, mas, portanto não tem problemas em cá estar.(...)</p> <p>(...)Ele gosta de todo o tipo de brincadeiras e brinquedos daí ser para nós um bocadinho complicado que ele leve um jogo até ao fim porque chega uma altura em que já quer fazer outro, e a gente tem de lhe explicar que a gente tem de ir até ao fim, tem de o arrumar e só depois é que vamos buscar outro e, ele percebe(...)</p> <p>(...)pode não conseguir da melhor forma, pode não conseguir à primeira tudo bem! Ninguém consegue à primeira, toda a gente consegue à segunda ou à terceira ou à quarta. À primeira nunca ninguém consegue, as pessoas vão melhorando!(...)</p>			
--	--	--	--	--

Ao nível das prioridades actuais, o pai, no momento antes profere um conjunto de afirmações claramente positivas, embora possamos encontrar algumas afirmações na forma negativa, não se revelam significativas face ao todo. E, por sua vez estas desaparecem no momento depois.

No momento antes, é salientado o contexto e a função do mesmo no desenvolvimento e educação do Manuel - (...)É que o jardim efectivamente me ajude em termos de desenvolvimento(...),( )fnção é ajudar o Manuel na integração(...),(...)preparar o Manuel para o futuro, porque vem aí a escola daqui a dois ou três anos ou uma coisa assim... o Manuel tem que estar preparado, em casa isso não é possível, é uma preparação, uma pré-preparação será feita aqui(...). Realça que o trabalho no contexto casa é feito de forma sistemática - (...)o Manuel também merece e também precisa, mas salvaguardando sempre que todos os dias tem que ser feito um trabalho e...quando digo todos os dias é mesmo todos os dias, às vezes as pessoas duvidam! (...). Evoca as primeiras experiências que vivenciou com o seu filho com NEE e a urgência em implementar formas de acção extremamente concretas e pertinentes para o desenvolvimento do manuel - (...)Manuel...desde que nasceu, como é evidente, estão organizadas nesse sentido e eu e a minha esposa organizamo-nos nesse sentido para trabalhar um e trabalhar outro, ...porque para nós às vezes é saturante, chegar a casa e ainda ter que fazer uma intervenção dessas!(...)

Destaca de igual modo que as questões de saúde do Manuel nunca foram uma prioridade pois - (...)A saúde...não! Penso que é uma questão que nunca levantei! tenho agora sei porque se o Manuel crescer e não tiver saúde sei que o desenvolvimento dele não vem porque a disponibilidade dele não será a mesma!(...)

Relativamente ao contexto de jardim de infância destaca que o seu filho ainda está - (...) eu acho que o Manuel ainda está numa fase de adaptação(...). E destaca as características que esse contexto deverá ter por forma a responder ao manuel da maneira mais eficaz - (...)o Manuel se sinta bem...e que se sinta obrigado a fazer as mesmas coisas que os outros fazem, e foi isso que eu já pedi aqui no jardim que...que vou repetir ao longo, enquanto o Manuel cá estiver, vou repetir sempre que o Manuel tem que fazer as mesmas coisas que os outros!(...), refere que tem tentado sempre que possível colher informações junto dos técnicos acerca do desempenho do seu filho - (...)Aquilo que nos tem interessado mais saber com a Amélia e a Armanda é a questão da integração dele, ou seja de ele estar com os outros e comunicar.... é aquilo que nos preocupa mais!(...) e inclusive junto do seu filho - (...)Eu pergunto: – queres vir para a escola e ele responde sim, diz que tem rapazes e raparigas e diz que tem a Gabriela que ele

adora, mas, portanto não tem problemas em cá estar(...). Destaca as preferências do seu filho - (...)Ele gosta de todo o tipo de brincadeiras e brinquedos daí ser para nós um bocadinho complicado que ele leve um jogo até ao fim porque chega uma altura em que já quer fazer outro, e a gente tem de lhe explicar que a gente tem de ir até ao fim, tem de o arrumar e só depois é que vamos buscar outro e, ele percebe(...). E manifesta um certo cuidado face aos modos de acção dos técnicos do contexto de jardim de infância pois - (...)pode não conseguir da melhor forma, pode não conseguir à primeira tudo bem! Ninguém consegue à primeira, toda a gente consegue à segunda ou à terceira ou à quarta. À primeira nunca ninguém consegue, as pessoas vão é melhorando!(...).

No momento depois destaca novamente que - (...)continua a ser e isso ainda me preocupa um pouquinho que é a questão da fala!(...),(...) Eu acho que em termos de organização do discurso as coisas estão muito bem(...). No entanto, denota que ainda persistem dificuldades na leitura do seu discurso pelo outro pelo que afirma - (...)mas às vezes em termos de percepção estão menos bem e eu noto muitas vezes que o facto de ele falar muito depressa e querer dizer tudo, dizer muita informação ao mesmo tempo daí a dificuldade na percepção do que ele diz. (...). Todavia tem plena consciência que ocorreu uma evolução - (...)ele já se percebe muito melhor, como é evidente.... Eu e ela percebemos em qualquer lado, agora tenho notado com pessoas estranhas que elas começam a percebê-lo melhor.(...),  
(...)se as pessoas estranhas que não estão com ele o percebem é sinal que as coisas estão a...estão a andar!(...).

Temas		Percepções e práticas Mãe – antes		Percepções e práticas Mãe - depois	
Processo de definição		Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria		Educação e desenvolvimento do Manuel		Educação e desenvolvimento do Manuel	
Sub-categoria	Prioridades actuais	Prioridades actuais	Prioridades actuais	Prioridades actuais	Prioridades actuais
Indicadores	(...)É a fala! Pronto! Fazer com que os outros percebam o que ele disse, que ele se sentisse implicado em tudo!(...)			(...)É a escola, seja o infantário agora, a escola primária mais tarde! É o meio onde ele está...e depois a parte técnica de saúde e as terapias de	

			fala, tudo isso é muito importante! (...)	
			(...)É importante que as pessoas estejam sensibilizadas e acreditem nas crianças.(...)	

A mãe reporta-se às prioridades actuais de uma forma clara e precisa e paralelamente verbaliza os desafios que se avizinham para os progenitores e para o Manuel. Ao analisarmos o discurso da mãe, no momento antes, verificamos que esta elenca de uma forma clara que - (...)É a fala! Pronto! Fazer com que os outros percebam o que ele disse, que ele se sentisse implicado em tudo! (...). No momento depois a explicitação das prioridades assume outros contornos, embora estes estejam articulados com os enunciados anteriormente, assim -(...)É a escola, seja o infantário agora, a escola primária mais tarde! É o meio onde ele está...e depois a parte técnica de saúde e as terapias de fala, tudo isso é muito importante! (...), e ainda destaca novamente o perfil dos profissionais que lidam com o seu filho ou com crianças com NEE - (...)É importante que as pessoas estejam sensibilizadas e acreditem nas crianças.(...).

Quadro nº 17 Quadro comparativo das percepções e práticas dos pais – prioridades actuais

Percepções e práticas	Pai-antes		Mãe-antes		Pai-depois		Mãe-depois		Total	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Prioridades actuais	10	2	1	0	5	0	2	0	18	2
Total	10	2	1	0	5	0	2	0	18	2

Ao fazermos uma leitura dos diferentes indicadores verificamos que os progenitores apresentam um leque de prioridades diferenciado, mas que no entanto parecem complementar-se. Uma vez que deste modo perspectivam o desenvolvimento do Manuel em variadas vertentes.

Temas		Percepções e práticas Pai – antes		Percepções e práticas Pai - depois	
Processo de definição		Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria		Educação e desenvolvimento do Manuel		Educação e desenvolvimento do Manuel	
Sub- categoria	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento cognitivo	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento cognitivo	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento cognitivo	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento cognitivo	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento cognitivo
Indicadores	(...) primeira situação é a compreensão...se percebeu, entendeu, registou, não vai esquecer! Podendo não lembrar.-se muito bem, mas as coisas voltam...agora é assim, é a parte da comunicação que conta... exactamente a capacidade de falar(...)		(...)excelente! ... Nesse aspecto eu sempre disse que ele estava um pouco mais à frente!(...)  (...) Da fala...ele compreende tudo!(...)  (...) O Manuel no aspecto cognitivo esteve sempre numa fase digamos perfeitamente «normal» em termos da compreensão(...)  (...)claro que às vezes ao desempenhar determinadas tarefas pode ser um pouco mais difícil, pode ter alguma dificuldade!(...)		
Sub- categoria	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento sócio-emocional	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento sócio-emocional	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento sócio-emocional	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento sócio-emocional	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento sócio-emocional
Indicadores	(...)Sim, sim pode ter alguma dificuldade em termos de grupos grandes...de interagir em grupos grandes(...)  (...)a primeira parte é a questão da observação, mas tem mais facilidade em pequenos grupos e mais facilidade em viver no seio da família.(...)		(...)o que eu sempre disse era que gostava, porque às vezes eu notava que ele ficava um pouco mais calado... agora nesse aspecto acho que as coisas estão a melhorar... se nós... olharmos para a situação dele de integração no infântário, vemos que os outros miúdos tem comportamentos		

			<p>diferentes, porque os outros miúdos já estão lá há mais tempo, a casa deles é aquela!(...)</p> <p>(...) O Manuel é uma situação nova, passou pouco tempo com a agravante de que no início ele faltou bastantes vezes, derivado a alguma fragilidade... que pelos vistos é normal nos infantários quando eles vão pela primeira vez por isso acho perfeitamente razoável!(...)</p> <p>(...)é assim, claro que eu quero que ele se relacione o melhor possível com os outros, quando eu o deixo de manhã ele já vai para o computador ou vai para junto do Delfim ou do Heitor. Portanto não tem problemas em chegar e integrar-se com os outros, entrar nas brincadeiras.(...)</p>	
<b>Sub-categoria</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - desenvolvimento comunicação/ linguagem</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - desenvolvimento comunicação/ linguagem</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - desenvolvimento comunicação/ linguagem</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - desenvolvimento comunicação/ linguagem</b>
<b>Indicadores</b>	<p>(...)É assim, ele ainda tem dificuldades... embora ache que ele tem estado a progredir, especialmente, nesta última fase!(...)</p> <p>(...) A conhecer muito mais palavras(...)</p> <p>(...) tem construções</p>		<p>(...)o articular bem(..)</p> <p>(...)tem alguma dificuldade, na frase, claro que esta palavra percebe-se bem a outra nem tanto mas, está lá tudo!(...)</p> <p>(...)Está lá o «e», está lá o «com» o que às vezes não se</p>	



	<p>espectaculares ele diz: - o pai e a mãe vai trabalhar, o Manuel fica em casa da avó!(...)</p> <p>(...)clareza, com esta composição na sequência de ideias!(...)</p> <p>(...)Ontem disse: hoje posso, posso?... Começa a ter noção de tempo, sabe perfeitamente quando vem a senhora para passar a ferro que é ao sábado!(...)</p> <p>(...)ele já começa a construir frases(...)</p> <p>(...) a pronunciar muito melhor as palavras(...)</p> <p>(...) é uma evolução enorme!(...)</p>		<p>percebe muito bem!(...)</p> <p>(...)ele também fala um bocado depressa....e depois perde saliva...é por isso que muitas das vezes também não é muito perceptível(...)</p>	
<b>Sub-categoria</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento motor</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento motor</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento motor</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento motor</b>
<b>Indicadores</b>	<p>(...)ainda tem algumas limitações...é evidente no caso de descer escadas, mas...não vejo, digamos aquela limitação... como de uma dificuldade já para ele!(...)</p>	<p>(...)porque não vejo aquela flacidez de músculos que pronto está associado...não vejo! Aliás nunca vi! ...As pessoas falavam mas eu não...não! Aliás o aspecto da cara, aqueles músculos, não, não tem!(...)</p>	<p>(...)o saltar é daquelas coisas, em que tem dificuldades físicas porque não tem um desenvolvimento físico que teria uma criança de quatro anos.(...)</p> <p>(...)Porque na compreensão, no adquirir novos conhecimentos, organizar-se no saber, não tem dificuldades!(...)</p>	
<b>Sub-categoria</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento ao nível da independência</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento ao nível da independência</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento ao nível da independência</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento ao nível da independência</b>

	<i>peçoal</i>	<i>peçoal</i>	<i>peçoal</i>	<i>peçoal</i>
<b>Indicadores</b>	<p>(...)Já vai à casa de banho, se estiver bem disposto que às vezes não quer ir! Mas se estiver bem disposto já sabe que tem de puxar as calças para fazer xixi...lavar as mãos...e a alimentação...já!(...)</p> <p>(...)Hum ...hum... não tenho dúvidas quanto a ele ser competente para cuidar de si, não tenho dúvidas quanto a isso! (...)</p>		<p>(...)tomar banho sozinho, usar a casa de banho sozinho, o alimentar-se sozinho o melhor possível, vestir-se sozinho, são essas coisas que nós procuramos que ele melhore(...)</p> <p>(...)agora também tenho que pensar uma coisa ele também tem quatro anos, quatro anos são quatro anos!...Eu da idade dele, sinceramente não me lembro, mas tenho quase a certeza que não me vestia sozinho, nem tomava banho sozinho!(...)</p> <p>(...)Ele já foi para dentro da banheira sozinho, um bocado aos trambolhões(...)</p> <p>(...)mas um dia mais tarde, por exemplo dizer-lhe: - oh Manuel agora vamos à rua e ele saber que tem de andar no passeio.(...)</p>	
<b>Sub-categoria</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Aprendizagens académicas</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Aprendizagens académicas</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Aprendizagens académicas</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Aprendizagens académicas</b>
<b>Indicadores</b>	<p>(...) Diferencia as vogais, todas, por exemplo que eu já acho que é já um curso superior, que é ele diferenciar as vogais!(...)</p> <p>(...)consegue efectivamente ler uma história...claro que não é à primeira vez que isso é...é estaria a pedir muito, mas se lhe lesse outra vez a história, alguém lhe lê a história...ele já sabe contar trechos da</p>		<p>(...)já disse que não quero seja nem engenheiro, nem que seja doutor(...)</p> <p>(...)claro que a escola, eu e a minha mulher já temos falado um pouco acerca disso.... neste momento o que nos preocupa... é tentar arranjar uma boa escola... e vamos tratar dessa situação, logo que a bebé nos dê algum mais de</p>	

	<p><i>história, não sabe a história toda, mas já sabe...um trecho da história(...)</i></p> <p><i>(...)o Manuel tem uma grande memória visual, que é num conjunto de livros ele conseguir distinguir os que já leu e os que não leu!(...)</i></p> <p><i>(...) Gosta muito de ler histórias, nós temos alguns livros adaptados com aqueles símbolos para facilitar em termos da leitura... e ele gosta muito!(...)</i></p>		<p>sossego(...)</p> <p>(...)arranjar uma boa escola, porque também as situações de aprendizagem... passam por aí!(...)</p> <p>Eu costumo dizer que os pais em casa não podem fazer tudo... assim! o infante também tem que o desenvolver lá, ele está lá não é só para as brincadeiras é para aprender.(...)</p> <p>(...) e depois ele aprender!</p>	
	<p><i>(...) consegue ler muito bem os símbolos que estão inerentes e as músicas que aprendeu! Consegue cantar sozinho!(...)</i></p>			

O pai define os objectivos para cada área de desenvolvimento de forma positiva, á excepção dos objectivos que envolvem o desenvolvimento motor, em que formula pela negativa um dos indicadores, no momento antes. No momento depois não encontramos qualquer tipo de formulação de afirmações pela negativa.

Este progenitor, no momento antes, no que diz respeito à sub-categoria **Objectivos para o desenvolvimento cognitivo do Manuel /desenvolvimento cognitivo** destaca que a compreensão como um aspecto fulcral - (...) primeira situação é a compreensão...se percebeu, entendeu, registou, não vai esquecer! Podendo não lembrar.-se muito bem, mas as coisas voltam...agora é assim, é a parte da comunicação que conta... exactamente a capacidade de falar(...).

No momento depois, denota-se uma clara confiança nas competências do seu filho - (...)excelente! ... Nesse aspecto eu sempre disse que ele estava um pouco mais à frente!(...), (...) O Manuel no aspecto cognitivo esteve sempre numa fase digamos perfeitamente «normal» em termos da compreensão(...); quando se reporta à linguagem compreensiva refere - (...) Da fala...ele compreende tudo!(...). Todavia também assume que - (...)claro que às vezes ao desempenhar

determinadas tarefas pode ser um pouco mais difícil, pode ter alguma dificuldade!(...).

Na sub-categoria **Objectivos para o desenvolvimento do Manuel /desenvolvimento sócio-emocional**, o pai, no momento antes destaca que duas características do seu filho, a preferência pela interacção em grupos reduzidos - (...) *Sim, sim pode ter alguma dificuldade em termos de grupos grandes...de interagir em grupos grandes(...);* e a sua forma de abordar as situações que se lhe apresentam - (...) *a primeira parte é a questão da observação, mas tem mais facilidade em pequenos grupos e mais facilidade em viver no seio da família.(...).* No momento depois enfatiza que o seu filho ainda se encontra a adaptar-se mas que não considera isso muito relevante, pois sabe que é uma fase transitória e que mesmo assim ele evoluiu na sua relação com o outro e os contextos - (...) *o que eu sempre disse era que gostava, porque às vezes eu notava que ele ficava um pouco mais calado... agora nesse aspecto acho que as coisas estão a melhorar... se nós... olharmos para a situação dele de integração no infantário, vemos que os outros miúdos tem comportamentos diferentes, porque os outros miúdos já estão lá há mais tempo, a casa deles é aquela!(...), (...)* O Manuel é uma situação nova, passou pouco tempo com a agravante de que no início ele faltou bastantes vezes, derivado a alguma fragilidade... que pelos vistos é normal nos infantários quando eles vão pela primeira vez por isso acho perfeitamente razoável!(...). Acrescenta ainda que - (...) *é assim, claro que eu quero que ele se relacione o melhor possível com os outros, quando eu o deixo de manhã ele já vai para o computador ou vai para junto do Delfim ou do Heitor. Portanto não tem problemas em chegar e integrar-se com os outros, entrar nas brincadeiras.(...).*

Na sub-categoria **Objectivos para o desenvolvimento do Manuel/ desenvolvimento da comunicação e da linguagem**, no momento antes, é afirmado que o Manuel embora registe dificuldades tem estado a evoluir - (...) *É assim, ele ainda tem dificuldades... embora ache que ele tem estado a progredir, especialmente, nesta última fase!(...), (...)* é uma evolução enorme!(...); ocorreu um alargamento do vocabulário - (...) *A conhecer muito mais palavras(...); com a linguagem expressiva -(...) a pronunciar muito melhor as palavras(...);* referencia aspectos relacionados com a morfosintaxe da Língua Portuguesa - (...) *tem construções espectaculares ele diz: - o pai e a mãe vai trabalhar, o Manuel fica em casa da avó!(...), (...)* ele já começa a construir frases...clareza, com esta

composição na sequência de ideias! (...); considera que ele já tem algumas noções de tempo - (...) Ontem disse: hoje posso, posso?... Começa a ter noção de tempo, sabe perfeitamente quando vem a senhora para passar a ferro que é ao sábado! (...). No momento depois, destaca aspectos relacionados com a linguagem expressiva - (...) o articular bem(..) ; dificuldades ao nível da morfosintaxe, pois demonstra um olhar mais preciso sobre as produções orais do seu filho, embora novamente se congratule com as competências do seu filho - (...) tem alguma dificuldade, na frase, claro que esta palavra percebe-se bem a outra nem tanto mas, está lá tudo! (...), (...) Está lá o «e», está lá o «com» o que às vezes não se percebe muito bem! (...) ; e ainda destaca um aspecto que prende com o controlo oro-facial da seguinte forma - (...) ele também fala um bocado depressa....e depois perde saliva...é por isso que muitas das vezes também não é muito perceptível (...).

A sub-categoria **Objectivos para o desenvolvimento do Manuel/ desenvolvimento motor**, no momento antes, o Manuel não tem dificuldades ao nível do tônus muscular ou do controlo estado-ponderal - (...) ainda tem algumas limitações...é evidente no caso de descer escadas, mas...não vejo, digamos aquela limitação... como de uma dificuldade já para ele! (...), (...) porque não vejo aquela flacidez de músculos que pronto está associado...não vejo! Aliás nunca vi! ...As pessoas falavam mas eu não...não! Aliás o aspecto da cara, aqueles músculos, não, não tem! (...). No momento depois, parece demonstrar uma maior consciência das competências motoras do seu filho pois - (...) o saltar é daquelas coisas, em que tem dificuldades físicas porque não tem um desenvolvimento físico que teria uma criança de quatro anos.(...), (...) Porque na compreensão, no adquirir novos conhecimentos, organizar-se no saber, não tem dificuldades! (...).

A sub-categoria, **Objectivos para o desenvolvimento do Manuel – desenvolvimento ao nível da independência pessoal**, no momento antes, referencia as competências que o seu filho evidencia - (...) Já vai à casa de banho, se estiver bem disposto que às vezes não quer ir! Mas se estiver bem disposto já sabe que tem de puxar as calças para fazer xixi...lavar as mãos...e a alimentação...já! (...); e paralelamente enfatiza que tem confiança que o seu filho vai ser capaz de cuidar de si - (...) Hum ...hum... não tenho dúvidas quanto a ele ser competente para cuidar de si, não tenho dúvidas quanto a isso! (...). No momento depois, explicita competências e compara-as às das crianças com um

*desenvolvimento normal* -(...)tomar banho sozinho, usar a casa de banho sozinho, o alimentar-se sozinho o melhor possível, vestir-se sozinho, são essas coisas que nós procuramos que ele melhore(...), (...)agora também tenho que pensar uma coisa ele também tem quatro anos, quatro anos são quatro anos!...Eu da idade dele, sinceramente não me lembro, mas tenho quase a certeza que não me vestia sozinho, nem tomava banho sozinho!(...), (...)Ele já foi para dentro da banheira sozinho, um bocado aos trambolhões(...) ; *considera ainda ser necessário ter atenção aos comportamentos associados à segurança rodoviária, mais propriamente circular na via pública* - (...)mas um dia mais tarde, por exemplo dizer-lhe: - oh Manuel agora vamos à rua e ele saber que tem de andar no passeio.(...).

A sub-categoria **Objectivos para o desenvolvimento do Manuel/ aprendizagens académicas**, no momento antes, o pai destaca competências ligadas à leitura e à escrita - (...) *Diferencia as vogais, todas, por exemplo que eu já acho que é já um curso superior, que é ele diferenciar as vogais!(...), (...)* *Gosta muito de ler histórias, nós temos alguns livros adaptados com aqueles símbolos para facilitar em termos da leitura... e ele gosta muito!(...),(...)* *consegue efectivamente ler uma história...claro que não é à primeira vez que isso é...é estaria a pedir muito, mas se lhe lesse outra vez a história, alguém lhe lê a história...ele já sabe contar trechos da história, não sabe a história toda, mas já sabe...um trecho da história(...),(...)* *consegue ler muito bem os símbolos que estão inerentes e as músicas que aprendeu! Consegue cantar sozinho!(...)* , bem como a competência cognitiva da memória evidenciada pelo seu filho - (...) *o Manuel tem uma grande memória visual, que é num conjunto de livros ele conseguir distinguir os que já leu e os que não leu!(...)*.No momento depois, destaca aspecto que se prendem com os papéis a nível social e profissional que o seu filho poderá assumir a longo prazo, na idade adulta - (...) já disse que não quero seja nem engenheiro, nem que seja doutor(...); os desafios que considera determinantes - (...)arranjar uma boa escola, porque também as situações de aprendizagem... passam por aí!(...)Eu costumo dizer que os pais em casa não podem fazer tudo... assim! o infantário também tem que o desenvolver lá, ele está lá não é só para as brincadeiras é para aprender.(...). E acima de tudo o Manuel - (...) e depois ele aprender!(...).

Temas		Percepções e práticas Mãe – antes		Percepções e práticas Mãe - depois	
Processo de definição		Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria		Educação e desenvolvimento do Manuel		Educação e desenvolvimento do Manuel	
Sub-categoria	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento cognitivo	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento cognitivo	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento cognitivo	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento cognitivo	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento cognitivo
Indicadores	<p>(...)Em questão de compreensão, eu nisso não quero estar a sobrevalorizá-lo, mas eu acho que o Manuel está muito, muito bem! (...)</p> <p>(...)Começa a ter noção de tempo, sabe perfeitamente quando vem a senhora para passar a ferro que é ao sábado!(...)</p>		<p>(...)eu acho que ele sempre foi a nível cognitivo excepcional!(...)</p> <p>(...) Ele pode até estar distraído e eu parece-me que ele não está atento, mas mais tarde venho a ver que alguma coisa aprendeu, e vejo que ele estando atento aprende á primeira! (...)</p> <p>(...) desde pequenino...parece-me que a parte cognitiva ficou pouco afectada,(...)</p> <p>(...) E pela compreensão dos factos, se nós fizemos coisas complexas ele entende! (...)</p> <p>(...)Há dias eu disse-lhe: - olha Manuel vamos ao oftalmologista! E ele perguntou-me: - é aos olhos! Basta introduzir um termo novo para ele fazer a ligação perfeita às coisas!(...)</p>		
Sub-categoria	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento sócio-emocional	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento sócio-emocional	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento sócio-emocional	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento sócio-emocional	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento sócio-emocional
Indicadores	<p>(...)(sorrisos) não sei ele para mim funciona exactamente como outra criança qualquer,(...)</p> <p>(...) ele retrai-se quando não conhece e é expressivo quando conhece!(...)</p>		<p>(...)esta parte apresenta algumas dificuldades como ao nível da comunicação!(...)</p>		

	<p>(...) Eu, como quando era pequenina, tinha um problema enorme de relacionar-me com o desconhecido e não tinha problemas nenhuns!(...)</p> <p>(...) ele é sociável(...)</p> <p>(...) tem uma postura de muito observador quando não conhece, mas quando começa a conhecer as coisas são muito diferentes(...)</p>			
<b>Sub-categoria</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento da comunicação e da linguagem</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento da comunicação e da linguagem</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento da comunicação e da linguagem</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento da comunicação e da linguagem</b>
<b>Indicadores</b>	<p>(...) ele ainda tem dificuldades, embora ache que ele tem estado a progredir,(...)</p> <p>(...) A conhecer muito mais palavras, tem construções espectaculares ele diz: - o pai e a mãe vai trabalhar, o Manuel fica em casa da avó! Com esta clareza, com esta composição na sequência de ideias! Ele diz: - agora a mãe vai trabalhar! Ontem disse: hoje posso, posso? (...)</p> <p>(...) ele já começa a construir frases e a pronunciar muito melhor as palavras, é uma evolução enorme!(...)</p>		<p>a) Como é que o Manuel comunica consigo?</p> <p>(...) é essencialmente por palavras, palavras bem ditas, frases bem construídas ou mal construídas! Ele em todo o tempo que está connosco fala.... Seja onde for o Manuel fala e estando só connosco ou está a ver televisão... ele não se cala um minuto!(...)</p> <p>(...) Até a comer, porque ele fala muito! Mas isso, nós todos fala muito! O falar rápido, o falar muito, o ser muito expressivo!(...)</p> <p>b) Como comunica com o seu filho?</p> <p>(...)Falo exactamente como estou a falar com a Fernanda, sempre,... desde pequenino, desde de bebé eu falei com ele intuitivamente, não vou dizer que era intencional, nem</p>	<p>(...) porque ele quando não quer, não quer!(...)</p>



			<p>nunca foi!(...)</p> <p>(...) Sempre falei com ele como uma pessoa que está ali e que me entendia ou pelos gestos e ou pelo que eu dizia, por palavras! (...)</p> <p>(...)Eu acho que tenho uma grande vantagem porque eu gosto muito de comunicar e com o meu filho, então, muito mais!(...)</p> <p>(...)então, neste momento falo com ele como com uma pessoa adulta, como uma pessoa que está ali à minha frente e o que é um facto é que ele me entende perfeitamente(...)</p> <p>(...) ainda que ele construa mal as frases, eu estou tão habituada à linguagem que ele usa, que entendo perfeitamente tudo... o que às vezes tem vantagens e desvantagens!(...)</p> <p>(...) O Manuel tem que ter pessoas à volta que percebam que ele tem momentos certos para aprender, e isso é que eu tenho medo, é quando não houver pessoas com esse cuidado o descuide(...)</p> <p>(...)E quando temos o rótulo, mais facilmente são abandonados! É cruel, eles tem que primeiro ver, dar uma chance aquela criança e depois então fazer as suas avaliações!(... )</p> <p>(...)para o Manuel, eu quero exactamente as</p>	
--	--	--	--	--

			<p>mesmas oportunidades que dão aos outros! Não é pagando que nós conseguimos!(...)</p> <p>(...)Ter atenção ao profissionalismo das pessoas!(....)</p> <p>c) Como gostava que o seu filho comunicasse consigo?</p> <p>(...)Olhe Fernanda, eu gostava que ele falasse como a Fernanda está, neste momento, a conversar comigo! É isso que eu espero que um dia aconteça! Que um dia ele seja capaz de falar, de ser compreendido por toda a gente e expressar o que sente!(...)</p>	
<b>Sub-categoria</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento motor</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento motor</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento motor</b>	<b>Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Desenvolvimento motor</b>
<b>Indicadores</b>	<p>(...) <i>tem dificuldades, não salta, não pedala, o subir as escadas tem alguma dificuldade, mas já tem mais à vontade, apoia-se no corrimão, e a descer as escadas, desce um degrau de cada vez, mas tem mais dificuldade!(...)</i></p> <p>(...) <i>Agora saltar, ele salta mas tem dificuldade!(...)</i></p> <p>(...) <i>A correr ele não dobra muito perfeitamente a perna, nota-se que ele tem dificuldades na motricidade!(...)</i></p>		<p>(...)cada vez está melhor! Nota-se que ele quer subir, quer descer, é uma autonomia pois ele faz questão de o fazer, ele agora já não quer ajuda! (...)</p> <p>(...)ele não tem medo, qualquer escada em casa do avó ele avança. Quando locais mais altos e ele vê que não pode, trepa, mas a vontade é ser ele a avançar sozinho! No triciclo já começa a pedalar, isto é se nós empurrarmos, mas ainda faz pouca pressão nos pedais. Mas a tesoura com o travão ele já corta ...de forma perfeita(...)</p>	

Sub- categoria	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Independência pessoal	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Independência pessoal	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Independência pessoal	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Independência pessoal
Indicadores	<p>(...) ele come muito bem sozinho! Não com os talheres mas com a colher! Ele é autónomo nessa parte(...)</p> <p>(...) o vestir é assim: despe mais, despe melhor (sorrisos), ele tira os sapatos, o casaco, tenta tirar a camisola. O vestir, se calhar, nós ainda não investimos ainda nisso, portanto se calhar com uma pequena ajuda ele conseguia.(...)</p> <p>(...) o dobrar, apertar o fecho com pequena ajuda ele arranja(...)</p> <p>(...) na casa de banho sabe que baixa as calcinhas, sei lá tem a consciência muito bem de que tem de lavar as mãos e fá-lo sozinho ainda que haja supervisão.(...)</p>		<p>(...)Ele já despe-se e veste-se com alguma pequena ajuda;(...)</p> <p>(...) o banho? É o pai que lhe dá! Ele brinca no banho, lavar a cara, lavar as mãos faz muito bem, quanto ao banho nós nem experimentamos deixa-lo lavar-se, porque é naquela correria do dia-a-dia;(...)</p> <p>(...)sabe pentear-se sozinho, pôr perfume, sabe a sequência correcta das actividades (de higiene)(...)</p> <p>(...)alimenta-se muito bem com faca e garfo;(...)</p>	
Sub- categoria	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Aprendizagens académicas	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Aprendizagens académicas	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Aprendizagens académicas	Objectivos para o desenvolvimento do Manuel - Aprendizagens académicas
Indicadores	<p>«Como assim? (explicação ligada à área da comunicação, o facto de utilizar o SPC e ler as histórias com esse suporte contribui para a aprendizagem de conhecimentos na área da leitura e por inerência da escrita)</p> <p>(...) eu acho que ele aprende pela prática diária, era três vezes por semana, agora menos, ele lê imagens, símbolos e palavras e alguns dos símbolos tem a palavra escrita e ele lê essas palavras!(...)</p> <p>(...) Ele isso sim, ele</p>		<p>(...)aprende alguma coisa sempre na escola, pode não ser à mesma velocidade, mas o facto é que ele está atento aquilo que se está a passar!(...)</p>	

	<p>associa, é uma coisa que nos traz muita motivação porque o ensinamos e ele aprende muito facilmente(...)</p> <p>(...) Em termos de leitura, ele consegue! Nem imagina como ele faz aquilo tão bem! Muito, muito bem!</p> <p>(...)eu peço-lhe, por vezes, para contar, para dizer quantos lá estão e ele já diz um, dois, três, quatro.(...)</p> <p>(...) Ele, por exemplo, conhece muito bem as letras do «a, e, i, o, u»; confunde o «a» e o «e», salvo erro!(...)</p> <p>(...) Isto quer dizer que se ele diz é porque não esquece, é porque aprendeu! Por exemplo, ele sabe que o «a» é de árvore, o «e» de erva! Ele retêm!(...)</p>			
--	---	--	--	--

A mãe regista um discurso pautado por indicadores positivos, extremamente exaustivo e claro no momento antes e no momento depois.

Ao fazermos uma leitura qualitativa dos dados emergentes do discurso da mãe relativamente à categoria Educação e Desenvolvimento do Manuel constatamos que na sub-categoria **Objectivos para o desenvolvimento do Manuel/ desenvolvimento cognitivo**, a mãe no momento antes fala-nos acerca das competências da compreensão - (...)Em questão de compreensão, eu nisso não quero estar a sobrevalorizá-lo, mas eu acho que o Manuel está muito, muito bem! (...); e das noções temporais - (...)Começa a ter noção de tempo, sabe perfeitamente quando vem a senhora para passar a ferro que é ao sábado!(...). No momento depois, salienta novamente a competência da compreensão - (...) E pela compreensão dos factos, se nós fizermos coisas complexas ele entende! (...), (...)Há dias eu disse-lhe: - olha Manuel vamos ao oftalmologista! E ele perguntou-me: - é aos olhos! Basta introduzir um termo novo para ele fazer a ligação perfeita às coisas!(...), *acrescenta a da atenção* - (...) Ele pode até estar

distraído e eu parece-me que ele não está atento, mas mais tarde venho a ver que alguma coisa aprendeu, e vejo que ele estando atento aprende á primeira! (...); e a percepção que sempre teve que o Manuel cognitivamente não se encontrava muito comprometido - (...)eu acho que ele sempre foi a nível cognitivo excepcional! (...), (...) desde pequenino...parece-me que a parte cognitiva ficou pouco afectada, (...).

Na sub-categoria **Objectivos para o desenvolvimento do Manuel/ desenvolvimento sócio-emocional**, no momento antes, são salientados aspectos relacionados com o temperamento e personalidade do Manuel - (...) *ele retrai-se quando não conhece e é expressivo quando conhece! (...), fala na sua experiência como criança para explicitar o comportamento do seu filho - (...) Eu, como quando era pequenina, tinha um problema enorme de relacionar-me com o desconhecido e não tinha problemas nenhuns! (...), (...) ele é sociável! (...), (...) tem uma postura de muito observador quando não conhece, mas quando começa a conhecer as coisas são muito diferentes! (...)* , inclusive é feita a sua comparação às restantes crianças da mesma faixa etária - (...) *(sorrisos) não sei ele para mim funciona exactamente como outra criança qualquer! (...)*. No momento depois, o Manuel é referenciado pela mãe como uma criança que - (...) esta parte apresenta algumas dificuldades como ao nível da comunicação! (...).

A sub-categoria **Objectivos para o desenvolvimento do Manuel / desenvolvimento da comunicação e da linguagem**, no momento antes, encontramos informação das suas competências - (...) *ele ainda tem dificuldades, embora ache que ele tem estado a progredir, (...)*; e em particular ao nível da morfosintaxe da sua Língua Materna - (...) *A conhecer muito mais palavras, tem construções espectaculares ele diz: - o pai e a mãe vai trabalhar, o Manuel fica em casa da avó! Com esta clareza, com esta composição na sequência de ideias! Ele diz: - agora a mãe vai trabalhar! Ontem disse: hoje posso, posso? (...), (...) ele já começa a construir frases e a pronunciar muito melhor as palavras, é uma evolução enorme! (...)*.

No momento depois, a mãe salienta a competência da oralidade - (...) é essencialmente por palavras, palavras bem ditas, frases bem construídas ou mal construídas! Ele em todo o tempo que está connosco fala.... Seja onde for o Manuel fala e estando só connosco ou está a ver televisão... ele não se cala um minuto! (...)


(...) Até a comer, porque ele fala muito! Mas isso, nós todos fala muito! O falar rápido, o falar muito, o ser muito expressivo! (...) ; *a dificuldade que existe em contrariá-lo quando ele pretende continuar o discurso* - (...) porque ele quando não quer, não quer! (...) ; *explicita, dando exemplos, as competências do seu filho ao nível da oralidade como sendo fruto do conteúdo e da forma dos seus enunciados orais quando em interacção com ele desde o seu nascimento* - (...) Falo exactamente como estou a falar com a Fernanda, sempre,... desde pequenino, desde de bebé eu falei com ele intuitivamente, não vou dizer que era intencional, nem nunca foi! (...), (...) Sempre falei com ele como uma pessoa que está ali e que me entendia ou pelos gestos e ou pelo que eu dizia, por palavras! (...), (...) Eu acho que tenho uma grande vantagem porque eu gosto muito de comunicar e com o meu filho, então, muito mais! (...), (...) então, neste momento falo com ele como com uma pessoa adulta, como uma pessoa que está ali à minha frente e o que é um facto é que ele me entende perfeitamente (...); *clarifica, igualmente que o Manuel ainda regista dificuldades ao nível da morfosintaxe* - (...) ainda que ele construa mal as frases, eu estou tão habituada à linguagem que ele usa, que entendo perfeitamente tudo... o que às vezes tem vantagens e desvantagens! (...). Destaca a importância do perfil e do profissionalismo que deverá existir nos técnicos que lidam com a população com NEE - (...) O Manuel tem que ter pessoas à volta que percebam que ele tem momentos certos para aprender, e isso é que eu tenho medo, é quando não houver pessoas com esse cuidado o descuide (...), (...) E quando temos o rótulo, mais facilmente são abandonados! É cruel, eles tem que primeiro ver, dar uma chance aquela criança e depois então fazer as suas avaliações! (...), (...) para o Manuel, eu quero exactamente as mesmas oportunidades que dão aos outros! Não é pagando que nós conseguimos! (...), (...) Ter atenção ao profissionalismo das pessoas! (...). Relativamente ao futuro, no âmbito da comunicação e linguagem, define o desejo do Manuel se tornar num sujeito falante da sua Língua Materna competente e eficaz - (...) Olhe Fernanda, eu gostava que ele falasse como a Fernanda está, neste momento, a conversar comigo! É isso que eu espero que um dia aconteça! Que um dia ele seja capaz de falar, de ser compreendido por toda a gente e expressar o que sente! (...).

A sub-categoria **Objectivos para o desenvolvimento do Manuel / Independência Pessoal**, no momento antes, a mãe destaca as competências

relacionadas com a alimentação - ; (...) *ele come muito bem sozinho! Não com os talheres mas com a colher! Ele é autónomo nessa parte.*(...); o vestir/despir - (...) *o vestir é assim: despe mais, despe melhor (sorrisos), ele tira os sapatos, o casaco, tenta tirar a camisola. O vestir, se calhar, nós ainda não investimos ainda nisso, portanto se calhar com uma pequena ajuda ele conseguia.*(...), (...) *o dobrar, apertar o fecho com pequena ajuda ele arranja*(...); cuidar da sua higiene pessoal - (...) *na casa de banho sabe que baixa as calcinhas, sei lá tem a consciência muito bem de que tem de lavar as mãos e fá--lo sozinho ainda que haja supervisão.*(...). *No momento depois, salienta as competências associadas ao vestir/despir -* (...) *Ele já despe-se e veste-se com alguma pequena ajuda;*(...) ; *a higiene pessoal -* (...) *o banho? É o pai que lhe dá! Ele brinca no banho, lavar a cara, lavar as mãos faz muito bem, quanto ao banho nós nem experimentamos deixa-lo lavar-se, porque é naquela correria do dia-a-dia*(...), (...) *sabe pentear-se sozinho, pôr perfume, sabe a sequência correcta das actividades (de higiene)*(...) ; *a alimentação -* (...) *alimenta-se muito bem com faca e garfo;*(...).

A sub-categoria Objectivos para o desenvolvimento do Manuel – aprendizagens académicas, no momento antes, a mãe caracteriza-o como sendo uma criança que aprende através das experiências do dia-a-dia - (...) *eu acho que ele aprende pela prática diária, era três vezes por semana, agora menos, ele lê imagens, símbolos e palavras e alguns dos símbolos tem a palavra escrita e ele lê essas palavras!*(...); *é uma criança que estabelece associações entre as situações e que isso ao mesmo tempo revela-se como um aspecto que os deixa felizes como pais -* (...) *Ele isso sim, ele associa, é uma coisa que nos traz muita motivação porque o ensinamos e ele aprende muito facilmente*(...); *acrescenta ainda que o seu filho já lê -*(...) *Em termos de leitura, ele consegue! Nem imagina como ele faz aquilo tão bem! Muito, muito bem!* ; *conta diferentes elementos -*(...) *eu peço-lhe, por vezes, para contar, para dizer quantos lá estão e ele já diz um, dois , três, quatro.*(...); *identifica vogais -* (...) *Ele, por exemplo, conhece muito bem as letras do «a, e, i, o, u»; confunde o «a» e o «e», salvo erro!*(...); *e retêm o que lhe é ensinado -* (...) *Isto quer dizer que se ele diz é porque não esquece, é porque aprendeu! Por exemplo, ele sabe que o «a» é de árvore, o «e» de erva! Ele retêm!*(...).

Quadro nº 18 Quadro comparativo das Percepções e Práticas dos pais face à educação e desenvolvimento do Manuel



Educação e desenvolvimento do Manuel	Pai-antes		Mãe-antes		Pai-depois		Mãe-depois		Total	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Objectivos para o desenvolvimento do Manuel – desenvolvimento cognitivo	1	0	2	0	4	0	5	0	12	0
Objectivos para o desenvolvimento do Manuel- desenvolvimento sócio-emocional	2	0	5	0	3	0	0	1	10	1
Objectivos para o desenvolvimento do Manuel- desenvolvimento da comunicação e da linguagem	8	0	3	0	4	0	12	1	27	1
Objectivos para o desenvolvimento do Manuel- desenvolvimento motor	1	1	3	0	2	0	2	0	8	1
Objectivos para o desenvolvimento do Manuel- desenvolvimento ao nível da independência pessoal	2	0	4	0	4	0	4	0	14	0
Objectivos para o desenvolvimento do Manuel- aprendizagens académicas	5	0	7	0	5	0	1	0	18	0
Total	18	1	24	0	22	0	24	2	89	3

Os progenitores parecem demonstrar ter um conhecimento exaustivo do que envolve cada área de desenvolvimento, bem como um olhar positivo acerca do desenvolvimento e educação do Manuel nas referidas áreas.



Temas		Percepções e práticas Pai – antes		Percepções e práticas Pai – depois	
Processo de definição		Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria		Educação e desenvolvimento do Manuel		Educação e desenvolvimento do Manuel	
Sub- categoria	Princípios e valores na educação do Manuel - papéis dos diferentes significativos	Princípios e valores na educação do Manuel – papéis dos diferentes significativos	Princípios e valores na educação do Manuel – papéis dos diferentes significativos	Princípios e valores na educação do Manuel – papéis dos diferentes significativos	
Indicadores	<p>(...)É assim...o papel do pai...bem eu penso que é assim é a primeira pessoa que está...e depois o Manuel ! Quem diz o pai, diz a mãe, evidentemente estamos a falar dos pais(...)</p> <p>(...)porque eu ponho a mãe à frente, segunda pessoa que está... portanto, que tem sempre uma responsabilidade total, porque os outros não tem uma responsabilidade grande, como eu costumo dizer!(...)</p> <p>(...)o papel do Manuel é assim...acho que ensinou muito... aos pais em primeiro lugar e, ensinou alguma coisa aos familiares...ah...nesse aspecto acho que...é claro que tem ensinado os pais basicamente a viver!(...)</p> <p>(...)Porque se o Manuel diz que não quer fazer aquele jogo daquela forma, assim...eu então tenho que fazer assim e ,depois tenho que estudar uma forma de dar a volta, ... mas aproveitar no sentido de ajudar-lhe...de...ter alguma finalidade do ponto de vista educativo e de evolução, como é evidente! Agora um pouco de tudo!... E bom senso acima de</p>	<p>(...)adora estar em casa de um primo – tio, adora estar em casa deles – eu até hoje ainda não percebi muito bem porquê?(...)</p> <p>(...)os outros ajudam, sim senhora, mas quando tem tempo! E ajudam quando a disponibilidade deles o permite! O pai não! O pai e a mãe tem que arranjar tempo para ter disponibilidade para o Manuel ...não é agora tens disponibilidade vou com o Manuel , não!(...)</p>	<p>(...) Eu penso que o papel dos pais é prioritário, são a base, é quem vai digamos intervir mais, ser mais o modelo!(...)</p> <p>(...)os pais acabam sempre por ser o modelo para os filhos, pelo menos até uma determinada idade, depois as coisas podem mudar bruscamente! (...)</p> <p>(...) O que eu pretendo para ele basicamente, é ter uma educação.(...)</p> <p>(...)é que seja educado...que ele seja educado, isto é saber estar, agora situações limite, não pretendo ser rígido...muito longe disso, até acho que sou muito, muito tolerante, agora como é evidente há limites!(...)</p> <p>E os limites é podemos alargar até ao máximo, mas há limites e o Manuel já sabe que há situações em que não pode fazer</p>		

	tudo!(...)		<p>certas coisas! ...sabe que existe um limite e sabe que chegando aquele ponto parou senão vamos ter chatices!(...)</p> <p>(...)em termos de educação não quero nada, é complicado definir, eu nesse aspecto tenho de viver um dia de cada vez! ...nesse aspecto eu não sei muito bem o que quer que lhe diga!(...)</p> <p>(...)Tentamos dar uma educação que não seja demasiado rígida, e cada situação é uma situação e em cada situação teremos a nossa maneira de ver as coisas!(...)</p> <p>(...)Estando sempre atento ao Manuel, por isso é que eu digo que em 99% das situações olhamos primeiro para o Manuel e depois olhamos para nós!(...)</p>	
<b>Sub- categoria</b>	<b>Princípios e valores na educação do Manuel - Disciplina</b>	<b>Princípios e valores na educação do Manuel – disciplina</b>	<b>Princípios e valores na educação do Manuel – disciplina</b>	<b>Princípios e valores na educação do Manuel - disciplina</b>
<b>Indicadores</b>	<p>(...)em casa existe disciplina...e o Manuel sabe até onde pode ir, quando ultrapassa esse limite já sabe que tem de ficar...eh...que vai ficar de castigo, como eu costumo dizer!(...)</p> <p>(...)tem que haver muita flexibilidade dos pais....e...existe! Agora às vezes digo:</p>	<p>(...)Claro, o Manuel tem que ter disciplina! E as coisas tem que ser em casa...não é como em casa da avó... que é um regabofes, que é como eu costumo dizer!(...)</p> <p>(...) que os pais tem valores que, nomeadamente,</p>	<p>(...)E os limites é podemos alargar até ao máximo, mas há limites e o Manuel já sabe que há situações em que não pode fazer certas coisas! ...sabe que existe um limite e sabe que chegando aquele ponto</p>	

	<p>Manuel, ficas de castigo, não podes fazer isto! Tem que ser! Tem que haver disciplina, como é evidente!(...)</p> <p>(...)porque é assim nós também temos que dar algum espaço ao Manuel para ele conhecer e para ele decidir um pouco...se está bem, se está mal e fazer um pouco parte dos seus princípios e da sua linguagem!(...)</p> <p>(...)eu procuro dar alguma liberdade e observar até onde é que ele pode ir e como é que eu posso intervir, doutra forma!(...)</p>	<p>querem que sejam transmitidos ao Manuel, agora se o Manuel achar que efectivamente não são os melhores...num sou eu que lhe vou impor que tem que ser assim!...agora... há regras que ele vai ter que cumprir e... há situações em que ele vai ter que aceitar como eu as vou impor! Senão, então isto era uma rebaldaria!(...)</p> <p>(...)não é o coitadinho e não podem, não podem pôr o Manuel à parte, e fazer à parte outro tipo de brincadeiras! Ele até pode não conseguir, mas se não tentar é que nunca irá conseguir ! Que é o mal da sociedade, nesse aspecto, relativamente às crianças com problemas sejam trissomias sejam o que for, porque as pessoas partem do princípio que as crianças não conseguem! Como não conseguem, não tentam, não tentam nunca vão conseguir!(...)</p>	<p>parou senão vamos ter chatices!(...)</p>	
--	--	---	---	--

O pai profere um discurso em que surgem indicadores formulados pela negativa, mas que são suplantados pelos que aparecem na forma positiva. A análise do conteúdo dos referidos indicadores, no momento antes, da sub-categoria **Princípios e valores na educação do Manuel – o papel dos outros significativos**, revela que o pai está consciente da sua responsabilidade na mesma - (...)É assim...o papel do pai...bem eu penso que é assim é a primeira pessoa que está...e depois o Manuel ! Quem diz o pai, diz a mãe, evidentemente estamos a falar dos pais(...),

mas que considera a mãe como o elemento chave na definição dos princípios e valores - (...)porque eu ponho a mãe à frente, segunda pessoa que

*está...portanto, que tem sempre uma responsabilidade total, porque os outros não tem uma responsabilidade grande, como eu costumo dizer!(...); o Manuel também tem um papel, no entanto - (...)o papel do Manuel é assim...acho que ensinou muito... aos pais em primeiro lugar e, ensinou alguma coisa aos familiares...ah...nesse aspecto acho que...é claro que tem ensinado os pais basicamente a viver!(...); salienta que continuamente tem de encontrar estratégias que o possam ajudar a trabalhar com o seu filho no sentido de fomentar a aprendizagem, o desenvolvimento - (...)Porque se o Manuel diz que não quer fazer aquele jogo daquela forma, assim...eu então tenho que fazer assim e ,depois tenho que estudar uma forma de dar a volta, ... mas aproveitar no sentido de ajudar-lhe...de...ter alguma finalidade do ponto de vista educativo e de evolução, como é evidente! Agora um pouco de tudo!.... E bom senso acima de tudo!(...). Manifesta também a sua surpresa pela simpatia e apreço que o seu filho tem por um elemento da sua família alargada - (...)adora estar em casa de um primo – tio, adora estar em casa deles – eu até hoje ainda não percebi muito bem porquê?(...); bem como afirma que a responsabilidade de educar e servir de apoio é uma tarefa exclusiva dos pais - (...)os outros ajudam, sim senhora, mas quando tem tempo! E ajudam quando a disponibilidade deles o permite! O pai não! O pai e a mãe tem que arranjar tempo para ter disponibilidade para o Manuel ...não é agora tens disponibilidade vou com o Manuel , não!(...).*

No momento depois, descreve o papel dos pais como o suporte, o modelo de todos os princípios e valores educativos a transmitir ao Manuel - (...) Eu penso que o papel dos pais é prioritário, são a base, é quem vai digamos intervir mais, ser mais o modelo!(...), (...)os pais acabam sempre por ser o modelo para os filhos, pelo menos até uma determinada idade, depois as coisas podem mudar bruscamente! (...); enfatiza de forma clara os seus objectivos nesta área - (...) O que eu pretendo para ele basicamente, é ter uma educação.(...), (...)é que seja educado...que ele seja educado, isto é saber estar, agora situações limite, não pretendo ser rígido...muito longe disso, até acho que sou muito, muito tolerante, agora como é evidente há limites!(...), ou seja também enfatiza a importância das regras como um factor estruturante do desenvolvimento do Manuel - E os limites é podemos alargar até ao máximo, mas há limites e o Manuel já sabe que há situações em que não pode fazer certas coisas! ...sabe que existe um limite e sabe que chegando aquele ponto parou senão vamos ter chatices!(...). Assume

que é algo que se também se torna difícil de definir - (...)em termos de educação não quero nada, é complicado definir, eu nesse aspecto tenho de viver um dia de cada vez! ...nesse aspecto eu não sei muito bem o que quer que lhe diga!(...) , (...)Tentamos dar uma educação que não seja demasiado rígida, e cada situação é uma situação e em cada situação teremos a nossa maneira de ver as coisas!(...). Todavia destaca que o Manuel é sempre visto com todo o respeito e cuidado pois considera que - (...)Estando sempre atento ao Manuel, por isso é que eu digo que em 99% das situações olhamos primeiro para o Manuel e depois olhamos para nós!(...).

Na sub-categoria **Princípios e valores na educação do Manuel - disciplina**, no momento antes, é enfatizada a necessidade de existir disciplina em todos os contextos de vida - (...)em casa existe disciplina...e o Manuel sabe até onde pode ir, quando ultrapassa esse limite já sabe que tem de ficar...eh...que vai ficar de castigo, como eu costumo dizer!(...), o que nem sempre acontece -(...)Claro, o Manuel tem que ter disciplina! E as coisas tem que ser em casa...não é como em casa da avó... que é um regabofes, que é como eu costumo dizer!(...) , embora, se faça a tentativa de gerir as regras com o Manuel dentro do que considera ser ajustado para a sua idade cronológica - (...)tem que haver muita flexibilidade dos pais....e...existe! Agora às vezes digo: Manuel, ficas de castigo, não podes fazer isto! Tem que ser! Tem que haver disciplina, como é evidente!(...), (...)porque é assim nós também temos que dar algum espaço ao Manuel para ele conhecer e para ele decidir um pouco...se está bem, se está mal e fazer um pouco parte dos seus princípios e da sua linguagem!(...), (...)eu procuro dar alguma liberdade e observar até onde é que ele pode ir e como é que eu posso intervir, doutra forma!(...). Acentua que os pais tem um conjunto de valores que consideram fundamentais e que desejam que o Manuel tenha acesso a eles - (...) que os pais tem valores que, nomeadamente, querem que sejam transmitidos ao Manuel, agora se o Manuel achar que efectivamente não são os melhores...num sou eu que lhe vou impor que tem que ser assim!...agora... há regras que ele vai ter que cumprir e... há situações em que ele vai ter que aceitar como eu as vou impor! Senão, então isto era uma rebaldaria!(...). E, que não é pelo facto do Manuel ter Necessidades Educativas Especiais que vai fazer com que descurem ou menosprezem estes aspectos na sua educação - (...)não é o coitadinho e não podem, não podem pôr o Manuel à parte, e fazer à parte outro tipo de

brincadeiras! Ele até pode não conseguir, mas se não tentar é que nunca irá conseguir ! Que é o mal da sociedade, nesse aspecto, relativamente às crianças com problemas sejam trissomias sejam o que for, porque as pessoas partem do princípio que as crianças não conseguem! Como não conseguem, não tentam, não tentam nunca vão conseguir!(...).

No momento depois, o progenitor salienta novamente a pertinência das regras na estruturação do Manuel como cidadão - (...)E os limites é podemos alargar até ao máximo, mas há limites e o Manuel já sabe que há situações em que não pode fazer certas coisas! ...sabe que existe um limite e sabe que chegando aquele ponto parou senão vamos ter chatices!(...).

Temas		Percepções e práticas Mãe - antes		Percepções e práticas Mãe - depois	
Processo de definição		Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria		Educação e desenvolvimento do Manuel		Educação e desenvolvimento do Manuel	
Sub-categoria	Princípios e valores na educação do Manuel – o papel dos outros significativos	Princípios e valores na educação do Manuel – o papel dos outros significativos	Princípios e valores na educação do Manuel – o papel dos outros significativos	Princípios e valores na educação do Manuel – o papel dos outros significativos	Princípios e valores na educação do Manuel – o papel dos outros significativos
Indicadores	<p>(...)Na educação é muito difícil quando se ama muito uma criança, saber o que é que se deve fazer(...)</p> <p>(...)às vezes, como educadora que sou... temos que tolerar e outras vezes ser severo!... Mas quando é nosso filho isso é um pouco mais complicado, porque a educação quando é dos outros é diferente!(...)</p>			<p>(...)O ideal é ser por todos, mas a maior responsabilidade deve ser dos pais.(...)</p> <p>(...)a educação vem da família, se a família não tiver educação, nunca uma criança pode ser educada por mais educação que a rodeie nos outros espaços.(...)</p> <p>(...)as pessoas essenciais são os pais, os pais não sabem muitas vezes a responsabilidade que tem no comportamento da criança,(...)</p>	

			<p>(...)se nós não formos tolerantes ele não será tolerante. Se nós não formos confiantes, ele não será uma criança confiante! (...)</p> <p>(...)As restantes pessoas podem ajudar, mas o principal é dado pelos pais.(...)</p>	
<b>Sub-categoria</b>	Princípios e valores na educação do Manuel – disciplina	Princípios e valores na educação do Manuel – disciplina	Princípios e valores na educação do Manuel – disciplina	Princípios e valores na educação do Manuel – disciplina
<b>Indicadores</b>	<p>(...)as regras, são essenciais e ele saber que há coisas que ele não deve fazer! E às outras que poderá fazer!(...)</p> <p>(...) Mas é muito difícil com um filho, e num filho com problemas saber até que ponto devemos ir!(...)</p> <p>(...) Eu sei uma coisa é que um filho deve ser criado com muito amor, com muito amor! E sempre muita disponibilidade para estar com as pessoas!(...)</p> <p>(...)Cheguei aonde cheguei graças aos meus pais e tenho consciência disso, a herança que eu tive foi dos meus pais!(...)</p>		<p>(...)importante sem dúvida que ele saiba que há regras e que as tem que cumprir!... se calhar deixamo-lo chorar mais, damos-lhe mais uma sapatada ou castigamos mais! Mas, só agora é que começamos porque a nossa preocupação até agora era ele sentir-se á vontade,(...)</p> <p>(...) a necessidade dele estar atento, ele ter de estar bem disposto, descontraído, sem birras!(...)</p> <p>Agora.... como já temos ajuda da parte exterior já começamos com muito custo....é um bocado penoso para nós, pois ele já entende que agora já não pode fazer tudo(...)</p>	<p>(...)O importante é aquilo que o Manuel não faz, porque nós lhe dávamos tanta atenção que ele acha que pode fazer tudo!(...)</p> <p>(...)em casa introduzir-lhe regras é penoso!(...)</p>

			(...) o pai já impõe mais ... mostra que há regras: não falas e é não falas!	
			(...) Mas é engraçado que ele fora, como já lhe disse, ele usa as regras de forma espontânea,	

A mãe fornece-nos um discurso marcadamente pontuado por indicadores definidos pela positiva, sendo de salientar o carácter descritivo e preciso das situações, bem como dos exemplos dados. Destaca-se a ausência de indicadores definidos pela negativa no 1º momento e a presença somente de 2 no momento pós.

A análise do discurso acerca da sub-categoria **Princípios e valores na educação do Manuel – papéis dos diferentes significativos**, no momento antes, a mãe destaca a dificuldade em ser congruente e racional quando educamos alguém que amámos - (...) *Na educação é muito difícil quando se ama muito uma criança, saber o que é que se deve fazer*(...); para além de salientar que deve existir sempre um certo grau de tolerância e bom senso - (...) *às vezes, como educadora que sou... temos que tolerar e outras vezes ser severo!... Mas quando é nosso filho isso é um pouco mais complicado, porque a educação quando é dos outros é diferente!*(...). No momento depois, enfatiza o protagonismo dos pais neste âmbito - (...) *O ideal é ser por todos* - (...) *a educação vem da família, se a família não tiver educação, nunca uma criança pode ser educada por mais educação que a rodeie nos outros espaços*(...), *mas a maior responsabilidade deve ser dos pais*(...), (...) *As restantes pessoas podem ajudar, mas o principal é dado pelos pais*(...), *e novamente a necessidade de existir tolerância na relação que se estabelece com quem se educa* - (...) *se nós não formos tolerantes ele não será tolerante. Se nós não formos confiantes, ele não será uma criança confiante!*(...). Na sub-categoria **Princípios e valores na educação do Manuel – disciplina**, no momento antes, demonstra plena consciência da necessidade de existirem regras - (...) *as regras, são essenciais e ele saber que há coisas que ele não deve fazer!*



E às outras que poderá fazer!(...). Todavia, quando a variável NEE está presente afirma que se torna uma tarefa mais árdua - (...) Mas é muito difícil com um filho, e num filho com problemas saber até que ponto devemos ir!(...). Afirma que uma coisa é inequívoca no processo e esta é a da componente que deve estar patente na relação com qualquer filho, a relação afectiva - (...) Eu sei uma coisa é que um filho deve ser criado com muito amor, com muito amor! E sempre muita disponibilidade para estar com as pessoas!(...), evoca a sua experiência como filha e a forma como foi educada - (...)Cheguei aonde cheguei graças aos meus pais e tenho consciência disso, a herança que eu tive foi dos meus pais!(...).

Quadro nº 19 Quadro comparativo dos princípios e valores na educação do manuel - papéis dos diferentes significativos; disciplina

Educação e desenvolvimento do Manuel	Pai-antes		Mãe-antes		Pai-depois		Mãe-depois		Total	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Princípios e valores na educação do Manuel- papéis dos diferentes significativos	4	2	2	0	8	0	5	0	19	2
Princípios e valores na educação do Manuel - disciplina	4	3	4	0	1	0	4	2	13	5
Total	8	5	6	0	9	0	9	2	32	7

Os pais expressam as suas percepções e práticas face a estas sub-categorias de modo marcadamente positivo e pela leitura da grelha pode ver-se uma mudança no número de indicadores negativos, isto é no sentido de um discurso positivo.

Temas	Percepções e práticas pai - antes		Percepções e práticas pai - depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Os pais e o jardim de infância		Os pais e o jardim de infância	
Subcategoria	Papel atribuído ao jardim de infância		Papel atribuído ao jardim de infância	
<b>Indicadores</b>	<p>(...) estar bem com um grupo alargado de crianças(...)</p> <p>(...) o que me interessa é...é conviver, porque eles fazem ginástica, fazem isto (...)</p> <p>(...)o que me interessa é que o Manuel se sintam bem(...)</p> <p>(...) que se sintam obrigado a fazer as mesmas coisas que os outros fazem, e foi isso que eu já pedi aqui no jardim ...Tem de lhe ser pedido o mesmo, não é o coitadinho e não podem, não podem pôr o Manuel à parte, e fazer à parte outro tipo de brincadeiras! Ele até pode não conseguir, mas se não tentar é que nunca irá conseguir ! ( ... )</p> <p>(...)isto é aquilo com que eu mais me debato é essa mentalidade das pessoas... é uma questão de mentalidade dos portugueses(...)</p> <p>(...)É que o jardim efectivamente me ajude em termos de desenvolvimento (...)</p> <p>(...) O jardim veio para aqui porque tem a função de ajudar o Manuel na integração (...)</p> <p>(...)preparar o Manuel para o futuro, porque vem aí a escola daqui a dois ou três anos ou uma coisa assim, portanto</p>		<p>(...)Formar, formar pessoas!(...)</p> <p>(...)Por exemplo ele teve muita sorte em ter a Imelda, efectivamente é uma pessoa no extremo do meu agrado! Eu nunca disse a ela porque ela pode ficar toda vaidosa e isso estraga. Mas para mim efectivamente a Imelda tem...tem um perfil que me agrada. (...)</p> <p>(...) Por isso é o que eu digo não me interessa se uma pessoa tem formação académica ou se não tem, o que me importa é se é boa profissional ou não e ponto final.(...)</p> <p>(...) depois ter formação tudo bem, é óbvio que há pessoas que tem formação e não são bons profissionais, podem ter muita formação, podem ter mestrados, ser doutorados, mas efectivamente, não nasceram para aquilo! (...)</p> <p>(...)Agora, relativamente ao infantário faço por informar-me, instruir e preparar o Manuel, porque o Manuel daqui a dois anos sensivelmente, vai para a escola primária e a escola primária a gente sabe que não é um jardim de infância!... a importância do jardim é preparar o Manuel para a escola primária(...)</p>	

	<p>e o Manuel tem que estar preparado, em casa isso não é possível, é uma preparação, uma pré-preparação será feita aqui, é isso que eu espero (...)</p> <p>(...) eu quero que as pessoas o obriguem entre aspas a...e que ele participe em tudo(...)</p> <p>(...) tem que fazer, tem que fazer, pode não conseguir da melhor forma, pode não conseguir à primeira tudo bem! Ninguém consegue à primeira, toda a gente consegue à segunda ou à terceira ou à quarta. À primeira nunca ninguém consegue, as pessoas vão melhorando! (...)</p>		<p>(...) e depois fazer a integração com as crianças(...)</p> <p>(...) Basicamente para mim é formar, não é nenhuma escola como havia antiga mente, género colégio interno onde as pessoas não vão lá para ser formadas mas digamos deformadas,... acho que basicamente para já é... é um espaço de aprendizagem a todos os níveis,(...)</p> <p>(...) o jardim de infância sirva para o desenvolvimento das crianças porque os pais não podem fazer tudo (...)</p> <p>(...) o jardim de infância tem que fazer, é na formação, é na autonomia (...)</p> <p>(...) por às vezes as pessoas dizem há tem que fazer em casa, está bem! Mas também faz parte das competências do jardim de infância.(...)</p> <p>(...) o jardim escola é que tem que ter essa função (....)</p> <p>(...) aquelas questões de saber ocupar o seu lugar, saber que está a almoçar e que o colega quer comer mais e eu já vi dizerem não, vais esperar porque há colegas que ainda não foram servidos, como é evidente! (...)</p> <p>(...) O pôr a mão na frente da boca quando se tosse! (...)</p> <p>(...) É claro que tem de haver dos dois lados colaboração, continuidade! (...)</p>	
--	--	--	---	--

O pai formula pela positiva a sua opinião quanto ao papel que atribui ao Jardim de Infância tanto no momento antes como no momento depois. A análise qualitativa da sub- categoria Papel atribuído ao jardim de infância, no momento antes, é caracterizada quanto ao ambiente educativo - (...) estar bem com um grupo alargado de crianças (...), (...) o que me interessa é...é conviver, porque eles fazem ginástica, fazem isto (...), (...) o que me interessa é que o Manuel se sinta bem (...),(...) É que o jardim efectivamente me ajude em termos de desenvolvimento (...),(...) preparar o Manuel para o futuro, porque vem aí a escola daqui a dois ou três anos ou uma coisa assim, portanto e o Manuel tem que estar preparado, em casa isso não é possível, é uma preparação, uma pré-preparação será feita aqui, é isso que eu espero (...); ao grau de exigência na consecução das propostas feitas ao grupo - (...) que se sinta obrigado a fazer as mesmas coisas que os outros fazem, e foi isso que eu já pedi aqui no jardim ...Tem de lhe ser pedido o mesmo, não é o coitadinho e não podem, não podem pôr o Manuel à parte, e fazer à parte outro tipo de brincadeiras! Ele até pode não conseguir, mas se não tentar é que nunca irá conseguir !(...), (...) isto é aquilo com que eu mais me debato é essa mentalidade das pessoas... é uma questão de mentalidade dos portugueses (...), (...) eu quero que as pessoas o obriguem entre aspas a...e que ele participe em tudo(...), (...)tem que fazer, tem que fazer, pode não conseguir da melhor forma, pode não conseguir à primeira tudo bem! Ninguém consegue à primeira, toda a gente consegue à segunda ou à terceira ou à quarta. À primeira nunca ninguém consegue, as pessoas vão melhorando! (...). No momento depois, referencia a função do jardim de infância - (...) Formar, formar pessoas! (...), (...) Basicamente para mim é formar, não é nenhuma escola como havia antigamente, género colégio interno onde as pessoas não vão lá para ser formadas mas digamos deformadas,.... acho que basicamente para já é... é um espaço de aprendizagem a todos os níveis (...), (...) o jardim de infância sirva para o desenvolvimento das crianças porque os pais não podem fazer tudo (...), (...) o jardim de infância tem que fazer, é na formação, é na autonomia (...); a excelência dos técnicos que conhece - (...) Por exemplo ele teve muita sorte em ter a educadora que tem a Imelda, efectivamente é uma pessoa no extremo do meu agrado! Eu nunca disse a ela porque ela pode ficar toda vaidosa e isso estraga. Mas para mim efectivamente a Imelda tem...tem um perfil que me agrada. (...) Afirma, inclusive que a formação académica não configura, nem é

responsável pela competência profissional e o desenvolvimento de boas práticas - (...) depois ter formação tudo bem, é óbvio que há pessoas que tem formação e não são bons profissionais, podem ter muita formação, podem ter mestrados, ser doutorados, mas efectivamente, não nasceram para aquilo! (...). No que concerne o contexto educativo presente manifesta agrado pelo mesmo, na medida em que - (...) Agora, relativamente ao infantário faço por informar-me, instruir e preparar o Manuel, porque o Manuel daqui a dois anos sensivelmente, vai para a escola primária e a escola primária a gente sabe que não é um jardim de infância!... a importância do jardim é preparar o Manuel para a escola primária (...), (...) e depois fazer a integração com as crianças (...), (...) o jardim de infância tem que fazer, é na formação, é na autonomia (...), (...) por às vezes as pessoas dizem há tem que fazer em casa, está bem! Mas também faz parte das competências do jardim de infância.(...), (...) o jardim escola é que tem que ter essa função (...). Ao explicitar as funções destaca questões que envolvem a socialização e a autonomia - (...) aquelas questões de saber ocupar o seu lugar, saber que está a almoçar e que o colega quer comer mais e eu já vi dizerem não, vais esperar porque há colegas que ainda não foram servidos, como é evidente! (...), (...) O pôr a mão na frente da boca quando se tosse! (...). E termina salientando a necessidade de existir uma continuidade entre os diferentes contextos de vida - (...) É claro que tem de haver dos dois lados colaboração, continuidade! (...).

Temas	Percepções e práticas Mãe - antes		Percepções e práticas Mãe - depois	
	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Os pais e o jardim de infância		Os pais e o jardim de infância	
subcategoria	Papel atribuído ao jardim de infância		Papel atribuído ao jardim de infância	
Indicadores	(..) Essencialmen-te a parte social... conviver com os pares, como vocês lhe chamam! (...)  (...)a parte da aprendizagem(...)		(...)complementar aquilo que nós não podemos dar... tudo aquilo que uma criança naquela fase deverá estar apta a fazer!(...)  (...)Que não mais em regras, em socialização(...)	

	<p>(...) da parte académica da pessoa, começa no jardim de infância.(...)</p> <p>(...) Eu sei que fazem actividades que eu não sei fazer! (...)</p>		<p>(...) em coisas que se calhar nós pensávamos que só era trabalhado na primária, como as formas...ah...os plurais, as preposições, mas é aqui que a criança toma realmente contacto com essas coisas, (...)</p> <p>(...) eu cada vez mais como educadora que sou de grandes, percebo quanto é importante a aprendizagem no jardim-de-infância e na primária, é o primeiro pilar, é a primeira pedra! Se a primeira pedra não estiver bem assente as outras não estão!(...)</p>	
--	---	--	--	--

A mãe enuncia o Jardim de Infância como um espaço que a poderá ajudar tanto no momento antes como no depois na educação e desenvolvimento do Manuel.

Ao refletirmos sobre o discurso da mãe no momento antes quanto à sub-categoria **Papel atribuído ao Jardim de infância**, a mãe salienta questões do âmbito da socialização e da aprendizagem - (...) Essencialmente a parte social...conviver com os pares, como vocês lhe chamam! (...), (...) a parte da aprendizagem (...), (...) da parte académica da pessoa, começa no jardim de infância. (...) E, destaca que neste ambiente de aprendizagem desenvolve-se um ensino específico que ela não pode tomar a seu cargo, pois desconhece-o - (...) Eu sei que fazem actividades que eu não sei fazer! (...)

No momento depois, considera que o contexto de jardim de infância assume-se como um espaço complementar - (...) complementar aquilo que nós não podemos dar... tudo aquilo que uma criança naquela fase deverá estar apta a fazer! (...); um espaço que promove se só promover o desenvolvimento sócio-emocional já desempenhará um papel crucial no desenvolvimento da criança - (...) Que não mais em regras, em socialização (...). E destaca que acabou por descobrir outras vertentes educativas deste ambiente, como por exemplo - (...) em coisas que se calhar nós pensávamos que só era trabalhado na primária, como as

formas...ah...os plurais, as preposições, mas é aqui que a criança toma realmente contacto com essas coisas, (...) bem como a relevância da frequência do jardim de infância no desenvolvimento das crianças - (...) eu cada vez mais como educadora que sou de grandes, percebo quanto é importante a aprendizagem no jardim-de-infância e na primária, é o primeiro pilar, é a primeira pedra! Se a primeira pedra não estiver bem assente as outras não estão! (...)

Quadro nº 20 Quadro comparativo das percepções e práticas dos pais face ao papel dos pais e o jardim de infância

Os pais e o jardim de infância	Pai-antes		Mãe-antes		Pai-depois		Mãe-depois		Total	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Papel atribuído ao jardim de infância	10	0	4	0	14	0	4	0	28	0
Total	10	0	4	0	14	0	4	0	28	0

O pai e a mãe denunciam um conjunto de ideias acerca do papel que atribuem ao Jardim de Infância marcadamente positivas.

Temas	Percepções e práticas pai - antes		Percepções e práticas pai - depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Os pais e o jardim de infância		Os pais e o jardim de infância	
Sub-categoria	A participação dos pais no jardim de infância		A participação dos pais no jardim de infância	
Indicadores	(...)Tem de ser uma participação activa, deve haver aquilo que, efectivamente, eu sempre disse as pessoas devem falar(...)	(...) Portanto, as pessoas dizem que as pessoas devem falar, mas depois não gostam quando as pessoas falam(...)	(...) embora haja uma coisa que eu agora ia falar e penso que a terapeuta da fala também falou sobre isso, é a questão da Berta tira-lo da sala para algumas actividades, pronto tudo bem, de vez em quando, pode-se fazer isso, eu não sei quantas vezes isso está acontecer! Se está a fazer muitas vezes ou senão, tenho que falar com ela.	(...) Eu estou sempre a dizer que quando achar que alguma coisa não está bem, falo! (...)
	(...)E eu...mas eu sempre disse aqui que se tiver alguma coisa a dizer, vou dizer e ponto final!(...)	(...) eu neste momento, por exemplo, estou com duas semanas de atraso, em termos do meu trabalho, ou seja, para estar aqui estou a fazer um sacrificio que eu terei que fazer algures, ou no fim de semana, etc....		
	(...)Aliás, eu gosto muito de estar calado e sossegado, mas quando vejo as coisas, efectivamente, que não estão a correr			

	<p>bem tenho de falar, como é evidente! (...)</p> <p>(Construção do programa?) «Eu vontade tenho, mas é aquilo que eu continuo a dizer, que é o grande problema que eu tenho, que é uma questão de tempo. por exemplo, estou com duas semanas de trabalho... ou seja para estar aqui estou a fazer um sacrifício que eu terei que fazer algures, ou no fim de semana, etc. Basicamente é assim, vontade tudo bem.... ter possibilidade em termos de horas, em termos de tempo é complicado! (...)</p> <p>(...) Perfeitamente, agora ,eu, é o primeiro ano que venho para cá, agora está aqui agendada a primeira reunião para amanhã, não sei de que modo é que os pais aqui participam, mas eu costumo dizer que "eu sou pau para toda a colher"! (...)</p> <p>(...) ainda estou um bocadinho à espera, estou mais naquela perspectiva de alguém que tem aqui um filho e alguém que neste momento está a olhar para o filho.(...)</p> <p>(...)Ainda é muito cedo! (...)</p> <p>(...) Eu dou todo o meu apoio, dou toda a minha colaboração (...)</p>	<p>Vontade tudo bem, vontade e ter possibilidade em termos de horas, em termos de tempo é complicado! (...)</p>	<p>Porque a minha ideia era de em vez de fazer isso em separado era fazer isso na sala.(...)</p> <p>(...)Eu, eu isto é educadora da UADIP achava que eu tinha jeito para as crianças, eu se calhar gostava se tivesse tempo de intervir em termos das actividades que estivessem a processar-se, era uma das situações (...)</p> <p>(...)gostaria de participar naqueles bonequinhos que eles fazem, naquelas coisas todas, porque isso é bricolage...e até para os pais isso é excelente! Era uma das situações, que se tivesse tempo gostaria também de participar naquelas actividades, como é evidente! (...)</p>	
--	---	---	---	--



O pai fala da participação dos pais no jardim de infância como algo de positivo tanto no primeiro momento como no segundo momento. Todavia o seu discurso apresenta afirmações pela negativa que apresenta como justificação da sua forma de participação.

Na sub-categoria - **A participação dos pais no jardim de infância**, no momento antes, é explicitada do seguinte modo - (...) *Tem de ser uma participação activa, deve haver aquilo que, efectivamente, eu sempre disse as pessoas devem falar (...), (...) E eu...mas eu sempre disse aqui que se tiver alguma coisa a dizer, vou dizer e ponto final! (...), (...) Aliás, eu gosto muito de estar calado e sossegado, mas quando vejo as coisas, efectivamente, que não estão a correr bem tenho de falar, como é evidente! (...).* O pai parece denunciar uma necessidade de deixar claro quais as suas ideias acerca do que pretende para o seu filho e relembra que nada o irá impedir de verbaliza-lo. Evoca experiências anteriores em que por dar a sua opinião foi mal interpretado - (...) *Portanto, as pessoas dizem que as pessoas devem falar, mas depois não gostam quando as pessoas falam (...).* Salienta, igualmente os sacrifícios que faz em prol do seu filho - (...) *eu neste momento, por exemplo, estou com duas semanas de atraso, em termos do meu trabalho, ou seja, para estar aqui estou a fazer um sacrifício que eu terei que fazer algures, ou no fim de semana, etc.... vontade tudo bem, vontade e ter possibilidade em termos de horas, em termos de tempo é complicado! (...).*

Relativamente à construção do programa de intervenção, demonstra vontade, no entanto, fala-nos dos constrangimentos da sua vida profissional e família - (...) *Eu vontade tenho, mas é aquilo que eu continuo a dizer, que é o grande problema que eu tenho, que é uma questão de tempo.... por exemplo, estou com duas semanas de trabalho... ou seja para estar aqui estou a fazer um sacrifício que eu terei que fazer algures, ou no fim de semana, etc. Basicamente é assim, vontade tudo bem.... ter possibilidade em termos de horas, em termos de tempo é complicado! (...).* referencia que irá ter uma reunião de pais e que possivelmente já vai ficar mais inteirado do que esperam dele e manifesta novamente a sua disponibilidade - (...) *Perfeitamente, agora ,eu, é o primeiro ano que venho para cá, agora está aqui agendada a primeira reunião para amanhã, não sei de que modo é que os pais aqui participam, mas eu costumo dizer que "eu sou pau para toda a colher"! (...), (...) ainda estou um bocadinho à espera, estou mais naquela perspectiva de alguém que tem aqui um filho e alguém que neste momento está a*

*olhar para o filho.(...), (...) Ainda é muito cedo! (...), (...) Eu dou todo o meu apoio, dou toda a minha colaboração (...).*

No momento depois, reafirma a sua vontade de expressar a sua opinião se algo não decorrer como pretende - (...) Eu estou sempre a dizer que quando achar que alguma coisa não está bem, falo! (...) E reporta-se à sua participação começando com uma dúvida quanto ao trabalho desenvolvido por um dos técnicos da equipa educativa da sala de actividades do seu filho, a qual decorreu de uma conversa com a terapeuta de fala do seu filho - (...) embora haja uma coisa que eu agora ía falar e penso que a terapeuta da fala também falou sobre isso, é a questão da Berta tira-lo da sala para algumas actividades, pronto tudo bem, de vez em quando, pode-se fazer isso, eu não sei quantas vezes isso está acontecer! Se está a fazer muitas vezes ou senão, tenho que falar com ela. Porque a minha ideia era de em vez de fazer isso em separado era fazer isso na sala.(...). Continua a reafirmar a voluntariedade na implicação nas propostas do jardim de infância - (...) gostaria de participar naqueles bonequinhos que eles fazem, naquelas coisas todas, porque isso é bricolage...e até para os pais isso é excelente! Era uma das situações, que se tivesse tempo gostaria também de participar naquelas actividades, como é evidente! (...). Aproveita e evoca a apreciação da sua conduta feita por uma outra técnica de um outro contexto de intervenção educativa e que considera justificar e reforçar a sua vontade de participar - (...) Eu, eu isto é educadora da UADIP achava que eu tinha jeito para as crianças, eu se calhar gostava se tivesse tempo de intervir em termos das actividades que estivessem a processar-se, era uma das situações (...).

Temas	Percepções e práticas Mãe - antes		Percepções e práticas Mãe - depois	
	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Os pais e o jardim de infância	Os pais e o jardim de infância	Os pais e o jardim de infância	Os pais e o jardim de infância
Sub-categoria	A participação dos pais no jardim de infância	A participação dos pais no jardim de infância	A participação dos pais no jardim de infância	A participação dos pais no jardim de infância
Indicadores	<p>(...) Não sei muito bem! Eu gostaria de participar ao máximo... colaborar ou seja dentro do que seja possível! (...)</p> <p>(...) Mas também é muito cedo! Eu não tenho ideias claras, eu não sei se na associação de pais eu serei útil! (...)</p> <p>(...) gostaria muito que houvesse uma ligação entre nós e as educadoras e de ajudar, do género faça isso! Claro que as informações delas serão preciosas! (...)</p> <p>(...) porque aqui é uma coisa e em casa é outra! E se me derem essas informações... e se ... existir uma troca que possa ajudar o Manuel, fazer render ao máximo! para que o Manuel possa desenvolver-se (...)</p> <p>Como gostaria de participar nesse espaço educativo? A que níveis? (...) Não sei... Dentro do possível para que haja uma maior interacção entre pais e educadores (...)</p>		<p>(...) Deve haver uma simbiose de ligação, ou seja o interesse dos pais pelo infantário é lógico, são os filhos deles, mas se houver a outra parte interessada em colaborar com os pais melhor é! ... Que é o caso do jardim-de-infância que o Manuel frequenta.(...)</p> <p>(...) quanto mais tempo os pais «perderem» em tentar entender o percurso que é feito naquele ano e tentar colaborar, melhor será para os filhos! (...)</p> <p>(...) estou convencida que os pais dão um contributo essencial na aprendizagem mesmo da matemática, do português é essencial! (...)</p> <p>(...) Se houver um intercâmbio melhor! Será ótimo! O máximo! (...)</p> <p>(...) Eu acho que a associação de pais da instituição é muito importante... é um espaço onde podemos participar construtivamente, porque é óbvio que uns pais são formados numa coisa,</p>	

			<p>outros são formados noutra e a minha contribuição será...será sem dúvida muito importante para mim e, também terei alguma coisa a dar de positivo! (...)</p> <p>(...) as associações de pais devem servir para defender o direitos das crianças, destas pessoas e quando quiserem isso eu estarei lá para defender os seus direitos, para debater-me que nem uma leoa! (...)</p> <p>(...) acho que é essencial participar, mas para já ainda vamos ter de nos organizar melhor! (...)</p>	
--	--	--	--	--

A mãe demonstra quer no momento antes quer no momento depois uma grande vontade em envolver-se em participar de forma activa. O seu discurso não apresenta quaisquer indicadores formulados pela negativa.

Nesta sub-categoria a mãe, no momento antes, explicita que torna-se difícil tomar uma posição acerca de algo que ainda se está a conhecer - (...) *Não sei muito bem! Eu gostaria de participar ao máximo...colaborar ou seja dentro do que seja possível! (...), (...) Mas também é muito cedo! Eu não tenho ideias claras, eu não sei se na associação de pais eu serei útil! (...), (...) Não sei...Dentro do possível para que haja uma maior interacção entre pais e educadores (...).* Embora não deixe de salientar que gostava muito de que existisse um ambiente de troca - (...) *gostaria muito que houvesse uma ligação entre nós e as educadoras e de ajudar, do género faça isso! Claro que as informações delas serão preciosas! (...), (...) porque aqui é uma coisa e em casa é outra! E se me derem essas informações... e se ... existir uma troca que possa ajudar o Manuel, fazer render ao máximo! para que o Manuel possa desenvolver-se (...).*

No momento depois, fala-nos da participação e do envolvimento entre os diferentes elementos da equipa como - Deve haver uma simbiose de ligação, ou seja o interesse dos pais pelo infantário é lógico, são os filhos deles, mas se houver a outra parte interessada em colaborar com os pais melhor é! ... Que é o caso do jardim-de-infância que o Manuel frequenta.(...), (...) quanto mais tempo os pais «perderem» em tentar entender o percurso que é feito naquele ano e tentar colaborar, melhor será para os filhos! (...). Destaca a importância da participação dos pais - estou convencida que os pais dão um contributo essencial na aprendizagem mesmo da matemática, do português é essencial! (...), (...) Se houver um intercâmbio melhor! Será óptimo! O máximo! (...). No que concerne ao envolvimento e participação na Associação de Pais existente explicita um conjunto de questões que considera serem relevantes para que seja um espaço que possa servir todos e cada um em particular - (...) Eu acho que a associação de pais da instituição é muito importante... é um espaço onde podemos participar construtivamente, porque é óbvio que uns pais são formados numa coisa, outros são formados noutra e a minha contribuição será...será sem dúvida muito importante para mim e, também terei alguma coisa a dar de positivo! (...), (...) as associações de pais devem servir para defender o direitos das crianças, destas pessoas e quando quiserem isso eu estarei lá para defender os seus direitos, para debater-me que nem uma leoa! (...), (...) acho que é essencial participar, mas para já ainda vamos ter de nos organizar melhor! (...).

Quadro nº21 Quadro comparativo das percepções e práticas dos progenitores face à participação dos pais no jardim de infância

Os pais e o jardim de infância	Pai-antes		Mãe-antes		Pai-depois		Mãe-depois		Total	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
A participação dos pais no jardim de infância	7	2	6	0	3	1	4	0	15	3
Total	7	2	6	0	3	1	4	0	15	3

Os indicadores formulados pela positiva, encontram-se de forma maioritária no discurso dos dois progenitores. Isto parece poder indiciar, que os pais vêem a participação neste contexto de ensino/aprendizagem, como uma mais valia para o seu filho e para eles.

### **Apresentação de resultados relativos às percepções e práticas dos profissionais de educação**

Questão de investigação:

- De que forma as percepções e práticas dos profissionais relativas ao desenvolvimento da comunicação/ linguagem do Manuel mudaram com a intervenção?

Pretendemos avaliar, se as percepções e práticas das educadoras (educadora do ensino regular e educadora do apoio educativo/ensino especial) relativas ao desenvolvimento da comunicação/linguagem mudaram com a intervenção.

Nos dois momentos de recolha de dados, junto dos profissionais utilizamos o mesmo instrumento, isto é, a entrevista semi-estruturada.

Gostaríamos de recordar, que foram construídos guiões distintos para o 1º e 2º momentos, embora com alguns aspectos em comum. As razões para tal opção, prendem-se com o conhecimento restrito da criança – alvo, por parte das entrevistadas antes do início da intervenção, o que não permitia recolher informação aprofundada relativamente ao Manuel. Para além disso, interessava conhecer o quadro conceptual das educadoras, relativamente ao desenvolvimento e educação de crianças em idade pré-escolar, ao desenvolvimento da comunicação/ linguagem/ fala, em crianças, em idade pré-escolar com desenvolvimento típico e com NEE. Estes aspectos foram abordados apenas no 1º momento de avaliação.

O guião relativo ao 2º momento de avaliação centrou-se, essencialmente, nas questões relacionadas com as percepções e as práticas relativas ao Manuel.

Estas percepções e práticas, foram analisadas e confrontadas com a informação de carácter mais geral, obtida no 1º momento sobre as percepções e práticas das educadoras, relativas a crianças com desenvolvimento típico e com NEE.

Aqueles aspectos, considerados chave para o desenvolvimento deste trabalho foram abordados tanto no 1º como no 2º momento de avaliação, permitindo uma comparação directa entre o discurso pré e pós intervenção.

Assim, relativamente ao tema “ percepções e práticas das educadoras”, foram identificadas as seguintes categorias e subcategorias:

Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré-escolar (antes )

- Princípios e valores na educação da criança( antes);
- Metas de trabalho na educação pré-escolar (antes);
- Metas de trabalho na educação pré-escolar para o Manuel (depois);
- Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala das crianças em idade pré-escolar com desenvolvimento típico(antes);
- Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/ fala das crianças em idade pré-escolar com NEE( antes);
- Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala do Manuel (antes e depois);

Factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade (antes);

Dimensões de uma prática de qualidade para a população com NEE (antes);

Dimensões de uma prática de qualidade para o Manuel (antes);

Princípios que orientam uma prática de qualidade para a população com NEE (antes);

Princípios que orientam uma prática de qualidade para o Manuel (depois);

Estratégias para a generalização das práticas ao contexto familiar de crianças com um desenvolvimento típico (antes);

Estratégias para a generalização das práticas ao contexto familiar de crianças com NEE (antes);

Estratégias para a generalização das práticas ao contexto familiar para o Manuel (depois);

Competências de comunicação e de linguagem do Manuel ( antes e depois);

Competências do desenvolvimento interpessoal das crianças com NEE (antes);

Competências de desenvolvimento interpessoal do Manuel (depois);

Objectivos da comunicação e linguagem para o Manuel (antes e depois).

O procedimento de análise de dados, para responder a esta questão de investigação, seguiu os mesmos passos da análise efectuada para dar resposta à questão de investigação anterior (ver pp. 133).

Temas	Percepções e práticas dos profissionais educadora do ensino especial/apoio educativo – antes		Percepções e práticas dos profissionais educadora do ensino especial/apoio educativo – depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré-escolar		Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré-escolar	
Sub-categoria	Princípios e valores na educação da criança			
Indicadores	<p>(...)A educação de uma criança deve partir de ...uma relação afectiva, entre criança e o adulto que depois vai permitir que as aprendizagens aconteçam e... que a criança desenvolva valores importantes para a formação de qualquer criança(...)</p> <p>Quais são esses valores?(...)Penso que actualmente vivemos uma crise de valores, daí que por vezes os pais têm dificuldade em saber como hão-de agir perante determinadas situações... que hão-de exigir, o que é que se deve ou não estimular(...)</p> <p>(...)Penso que os valores são muito importantes, por ex: o tolerar o</p>			



	<p>outro, o respeitar o outro(...)</p> <p>(...) o saber esperar,(...)</p> <p>(...) saber superar as dificuldades,(...)</p> <p>(...) aceitar até as suas próprias limitações.(...)</p> <p>(...) Ao nível dos princípios educativos, preocupo-me sempre na necessidade da participação da criança nas situações problemáticas, ou sempre que elas surgem.</p> <p>Normalmente, tentava resolvê-las em conjunto, questões de âmbito relacional... sobretudo quando trabalhava no ensino regular, tinha um grupo à minha responsabilidade ...a minha preocupação era fazer sempre tudo com a colaboração do grupo,(...)</p> <p>(...)a pouco e pouco as planificações... eram feitas mais em conjunto com o grupo, normalmente no final da semana avaliávamos o que se fez, o que é que não se fez e já lançava algumas dicas do que havia de fazer na semana seguinte(...)</p> <p>(...) No início da semana seguinte já se faziam os planos de actividades. Estes iam sendo desenvolvidos ao longo do ano</p>			
--	--	--	--	--

	<p>(...)apareciam as regras para o relacionamento(...)</p> <p>(...), mesmo para a manutenção e mesmo para o uso dos espaços,(...)</p> <p>(...) o uso dos materiais, tudo isso era feito em conjunto... e lá está nestas situações aparecia a educação para os valores(...)</p>			
--	--	--	--	--

Quadro nº 22 Princípios e valores na educação da criança – educadora do apoio educativo/ensino especial

Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré- escolar • Princípios e valores na educação da criança	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	12	0
Depois	-	-

O discurso da Educadora de Ensino Especial quanto aos **princípios e valores na educação da criança** permite-nos elencar 12 indicadores de cariz positivo. Nestes indicadores surgem aspectos relacionados com o clima presente na relação pedagógica – “(...) A educação de uma criança deve partir de ...uma relação afectiva, entre criança e o adulto que depois vai permitir que as aprendizagens aconteçam e... que a criança desenvolva valores importantes para a formação de qualquer criança (...); a questão dos valores como um aspecto fulcral no desenvolvimento da criança - (...) Penso que os valores são muito importantes, por ex: o tolerar o outro, o respeitar o outro (...); (...) o saber esperar,(...); (...) saber superar as dificuldades,(...); (...) aceitar até as suas próprias limitações (...). No que concerne os princípios educativos salienta a participação e envolvimento das crianças nas tarefas – (...) preocupo-me sempre na necessidade da participação da criança (...), tal como na resolução de problemas por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, nas

situações problemáticas, ou sempre que estas surgiam – (...) Normalmente, tentava resolvê-las em conjunto, questões de âmbito relacional... sobretudo quando trabalhava no ensino regular, tinha um grupo à minha responsabilidade...a minha preocupação era fazer sempre tudo com a colaboração do grupo (...). Salieta ainda aspectos instrumentais, tais como: as planificações e o modo como eram construídas - (...) a pouco e pouco as planificações... eram feitas mais em conjunto com o grupo (...); e a avaliação das situações de ensino/ aprendizagem – (...) normalmente no final da semana avaliávamos o que se fez, o que é que não se fez e já lançava algumas dicas do que havia de fazer na semana seguinte (...), de todo este trabalho emergia igualmente uma educação para os valores - (...) o uso dos materiais, tudo isso era feito em conjunto... e lá está nestas situações aparecia a educação para os valores (...).

Temas	Percepções e práticas da educadora do ensino regular- antes		Percepções e práticas da educadora do ensino regular – depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré- escolar		Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré- escolar	
Sub-categoria	Princípios e valores na educação da criança			
Indicadores	<p>(..) eu acho que é o desenvolvimento global da criança... estimulá-lo para que realmente aprenda determinadas competências que mais tarde servirão pela vida fora(...)</p> <p>(...) dar o desenvolvimento global a todos os níveis!»</p>			

Quadro nº23 Princípios e valores na educação pré-escolar – educadora do ensino regular

Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré- escolar <ul style="list-style-type: none"> <li>Princípios e valores na educação da criança</li> </ul>	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	2	0
Depois	-	-

A Educadora do Ensino Regular reporta-se aos **princípios e valores que devem estar presentes na educação da criança** apresenta um discurso acerca da educação pré-escolar, o qual podemos organizar em 2 indicadores positivos. Esta profissional, considera a primeira etapa da educação básica como algo de fundamental, na medida em que é promotora de um – (...) *desenvolvimento global da criança* (...) e ainda é um espaço de estimulação para a aprendizagem de competências necessárias ao longo da sua vida - *estimulá-lo para que realmente aprenda determinadas competências que mais tarde servirão pela vida fora* (...).

Quadro nº 24 Quadro comparativo dos princípios e valores na educação da criança

Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré-escolar	Educadora do ensino especial/apoio educativo antes		Educadora do ensino regular antes	
	+	-	+	-
Princípios e valores na educação da criança	12	0	2	0
Total	12	0	2	0

Ao fazermos uma análise do conteúdo dos indicadores presentes nesta sub-categoria verificamos que, enquanto que para a educadora do ensino especial existem um conjunto de valores que devem estar presentes na educação de qualquer criança e ainda o facto da relação pedagógica dever assentar numa relação afectiva de forma a criar a predisposição para a aprendizagem. E que os princípios educativos presentes no acto educativo deverão abranger um conjunto de dinâmicas: a participação e o envolvimento da criança, a resolução de problemas, exemplifica como instrumentos formais, tais como as planificações e a

avaliação de situações ensino/aprendizagem possibilita a educação para os valores.

Por sua vez a educadora do ensino regular centra a sua reflexão no desenvolvimento global, não destaca exemplos e acrescenta que o jardim de infância é um espaço de estimulação para a aprendizagem de competências necessárias ao longo da vida, todavia não nos é possível saber quais são essas competências ou o modo como organiza o ambiente do jardim de infância para que este possa ser designado como um «ambiente estimulante».

Temas	Percepções e práticas dos profissionais educadora do ensino especial/apoio educativo – antes	Percepções e práticas dos profissionais educadora do ensino especial/apoio educativo – depois
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela positiva
	Definição pela negativa	Definição pela negativa
Categoria	Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré-escolar	Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré-escolar
Sub-categoria	<b>Metas de trabalho na educação pré-escolar</b>	<b>Metas de trabalho com o Manuel na educação pré-escolar</b>
Indicadores	<p>«Ao nível das competências, nas diferentes áreas, normalmente quando elaboro o meu programa defino determinadas metas ao nível comportamental das competências.</p> <p>(...) Todo o tipo de competências que eu sei que irão facilitar depois a aprendizagem da leitura, da escrita. (...)</p> <p>(...) Tenho sempre a preocupação que a criança se aperceba da utilidade da escrita, que a escrita existe porque nós temos a necessidade de escrever as coisas para que não as esqueçamos ou para que possam ser transmitidas a outros! (...)</p> <p>(...) Pronto, e depois ao nível da linguagem que consiga ter um discurso inteligível, fluente, que se consiga perceber (...)</p> <p>(...) e ao mesmo tempo que perceba o que lhe é dito! O tipo de ordens, o tipo de discurso que lhe é dirigido (...)</p>	<p>(...) a grande prioridade este ano foi para a comunicação porque foi a área onde constatamos que existiria mais dificuldades (...)</p> <p>(...) à área motora também estivemos muito atentas, porque na idade pré-escolar também é muito importante que as crianças descubram diferentes formas de se deslocarem no espaço, diferentes actividades motoras que depois lhes permitirão tirar o maior proveito possível da exploração do espaço. (...)</p>

	<p>(...) e depois há todas aquelas noções ao nível da matemática (...)</p> <p>(...) e a nível relacional que seja capaz de interagir com o outro, lá está a tal capacidade de esperar pela sua vez, de fazer conhecer o seu ponto de vista, ser assertiva, usar a palavra para defender ou para cada vez mais ser capaz de usar a palavra para fazer entender-se e para fazer prevalecer as suas ideias, não recorrendo a outro tipo de atitudes mais agressivas, não é! (...)</p>	<p>(...) Na área da autonomia o Manuel tem respondido muito bem às nossas solicitações... nas refeições nota-se a aquisição de uma maior autonomia, aliás inicialmente, nós ajudávamos a comer a sopa, porque são líquidos e é um pouquinho mais difícil controlar os movimentos. Mas, ele agora já rejeita a nossa ajuda, quer mostrar que sabe fazer sozinho.(...)</p> <p>(...) No fundo são todas as áreas, pois lá está, o Manuel é a primeira vez que está a frequentar o jardim de infância, embora saibamos que ele em casa é bastante estimulado(...)</p> <p>(...)e penso que pelo menos da parte dos pais, as expectativas vão no sentido da interacção com os outros, com os pares, porque ele não tinha muito essa experiência em casa (...)</p> <p>(...)o ideal será que o Manuel possa vivenciar as situações mais variáveis possíveis...para que possa realmente desenvolver-se harmoniosamente... é o que nós pretendemos para ele e para todas as crianças que frequentam o jardim de infância(...)</p>
--	--	---

Quadro nº 25 Metas de trabalho na educação pré-escolar – educadora do apoio educativo/ ensino especial

Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré- escolar	Definição pela positiva	Definição pela negativa
• Metas de trabalho na educação pré-escolar		
Antes	7	0
Depois	0	0

Quadro nº26 Metas de trabalho com o Manuel na educação pré-escolar – educadora do apoio educativo/ ensino especial

Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré-escolar • Metas de trabalho com o Manuel na educação pré-escolar	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	0	0
Depois	6	0

A educadora do ensino especial apresenta um discurso pela positiva, o qual pode ser organizado em 7 indicadores de análise.

Refere aspectos que englobam as suas formas de acção a nível pedagógico – (...) *Ao nível das competências, nas diferentes áreas, normalmente quando elaboro o meu programa defino determinadas metas ao nível comportamental das competências (...); refere competências tais como - (...) Todo o tipo de competências que eu sei que irão facilitar depois a aprendizagem da leitura, da escrita. (...); compreensão de ordens – (...) e ao mesmo tempo que perceba o que lhe é dito! O tipo de ordens, o tipo de discurso que lhe é dirigido (...); a matemática - (...) e depois há todas aquelas noções ao nível da matemática (...) e ao nível da relação com o outro - (...) e a nível relacional que seja capaz de interagir com o outro, lá está a tal capacidade de esperar pela sua vez, de fazer conhecer o seu ponto de vista, ser assertiva, usar a palavra para defender ou para cada vez mais ser capaz de usar a palavra para fazer entender-se e para fazer prevalecer as suas ideias, não recorrendo a outro tipo de atitudes mais agressivas! (...).*

No momento depois, apresenta um discurso que pode ser subdividido em 6 indicadores positivos. Destaca a prioridade que encabeçou o trabalho com o Manuel - (...) *a grande prioridade este ano foi para a comunicação porque foi a área onde constatamos que existiria mais dificuldades (...), bem como um conjunto de áreas de desenvolvimento, tais como: o desenvolvimento motor - (...) à área motora também estivemos muito atentas, porque na idade pré-escolar também é muito importante que as crianças descubram diferentes formas de se deslocarem no espaço, diferentes actividades motoras que depois lhes permitirão tirar o maior proveito possível da exploração do espaço.(...); a independência pessoal - (...) Na área da autonomia o Manuel tem respondido muito bem às nossas solicitações... nas refeições nota-se a aquisição de uma maior autonomia, aliás inicialmente, nós ajudávamos a comer a sopa, porque são líquidos e é um*

*pouquinho mais difícil controlar os movimentos. Mas, ele agora já rejeita a nossa ajuda, quer mostrar que sabe fazer sozinho.(...); o trabalho desenvolvido pelos pais - (...) No fundo são todas as áreas, pois lá está, o Manuel é a primeira vez que está a frequentar o jardim de infância, embora saibamos que ele em casa é bastante estimulado (...) e as suas expectativas - (...) e penso que pelo menos da parte dos pais, as expectativas vão no sentido da interacção com os outros, com os pares, porque ele não tinha muito essa experiência em casa (...); a meta final será - (...) o ideal será que o Manuel possa vivenciar as situações mais variáveis possíveis...para que possa realmente desenvolver-se harmoniosamente... é o que nós pretendemos para ele e para todas as crianças que frequentam o jardim de infância (...).*

Temas	Percepções e práticas dos profissionais educadora do ensino regular – antes		Percepções e práticas dos profissionais educadora do ensino regular– depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré-escolar		Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré-escolar	
Sub-categoria	<b>Metas de trabalho na educação pré-escolar</b>		<b>Metas de trabalho com o Manuel na educação pré-escolar</b>	
Indicadores	<p>(...) A educação pré-escolar, a educação pré-escolar... é a base de todo o ensino(...)</p> <p>(...)É na educação pré-escolar que.... a apetência somos nós que preparamos, que trabalhamos, que contribuímos para que depois a aprendizagem seja mais fácil!(...)</p> <p>(...) A escola lança o saber(...)</p> <p>(...) Eu acho que as crianças tem que ter determinadas competências adquiridas para que na primária, no 1º ciclo seja mais fácil... para eles para fazer a ponte...sei lá...no saber contar uma história...o saber fazer a figura humana, o desenvolvimento motor acho que é essencial!(...)</p> <p>(...)A questão da relação com o outro...é preciso saber lidar com o outro!(...)</p>		<p>(...) Eu quero o melhor para ele, quero ele apreenda o que os outros apreendem, se calhar mais lentamente, mas ele vai conseguir se calhar não da mesma forma que os outros, mas ele vai conseguir ao ritmo dele (...)</p> <p>(...) Porque ele tem as suas limitações, não é? É uma criança que...mas com o tempo, com a estimulação eu acho que ele vai...com insistência eu acho que ele vai!(...)</p> <p>(...) Eu a médio a prazo queria que ele comunicasse mais.... eu queria que a comunicação entre os adultos, porque entre as crianças ele já consegue... ele estabelece-se um diálogo connosco e que viesse ter connosco,(...)</p>	



	<p>(...) saber lidar com as diferenças e aceitar o outro(...)</p> <p>(...)a criança mesmo no... no ensino básico é muito egocêntrica e...pronto há conflitos! Mas acho que são esses conflitos que ajudam a criança a evoluir!(...)</p>	<p>(...) A longo prazo, sei lá! Outras expectativas, que seja um Manuel igual na escola ao que é em casa!(...)</p> <p>(...) é a comunicação, eu acho que neste momento o que impede muita coisa é a comunicação, é a única coisa...é ter um feedback da parte dele... ser ele a transmiti-lo pessoalmente aquilo que quer fazer, que sente!(...)</p>
--	---	--

Quadro nº 27 Metas de trabalho na educação pré-escolar – educadora do ensino regular

Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré- escolar	Definição pela positiva	Definição pela negativa
• Metas de trabalho na educação pré-escolar		
Antes	7	0
Depois	0	0

Quadro nº28 Metas de trabalho com o Manuel na educação pré-escolar – educadora do ensino regular

Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré- escolar	Definição pela positiva	Definição pela negativa
• Metas de trabalho na educação pré-escolar		
Antes	0	0
Depois	5	0

Nesta sub-categoria, a educadora do ensino regular, regista quer no momento antes quer no momento depois,um discurso com um pendor positivo. No momento antes, o seu discurso pode ser disposto em 7 indicadores e respectivamente no momento depois em 5 indicadores. Assim, ao analisarmos qualitativamente os 7 indicadores constatamos que no entender desta profissional a educação pré-escolar é a base de todo o percurso académico da criança - (...) a educação pré-escolar, a educação pré-escolar... é a base de todo o ensino (...); por oposição afirma que o jardim de infância fornece a apetência para a

aprendizagem e a escola o saber - (...) *é na educação pré-escolar que.... a apetência somos nós que preparamos, que trabalhamos, que contribuímos para que depois a aprendizagem seja mais fácil! (...), (...)* a escola lança o saber (...); destaca que na escolaridade obrigatória se as crianças tiverem certas competências adquiridas terão mais facilidade na aquisição das aprendizagens formais - (...) *Eu acho que as crianças tem que ter determinadas competências adquiridas para que na primária, no 1º ciclo seja mais fácil... para eles para fazer a ponte...sei lá (...)*; salienta nomeadamente algumas competências que são trabalhadas no Jardim de Infância - *saber contar uma história...o saber fazer a figura humana, o desenvolvimento motor acho que é essencial! (...), (...)* A questão da relação com o outro...*é preciso saber lidar com o outro! (...), (...)* saber lidar com as diferenças e aceitar o outro(...); destaca ainda um traço de temperamento que descortina nas crianças do ensino básico, o egocentrismo e as potencialidades do mesmo em termos de desenvolvimento cognitivo - (...) *a criança mesmo no... no ensino básico é muito egocêntrica e...pronto há conflitos! Mas acho que são esses conflitos que ajudam a criança a evoluir! (...).*

No momento depois, enfatiza que as suas grandes metas com o Manuel são: respeitar o ritmo de apreensão do trabalho que é desenvolvido - (...) *eu quero o melhor para ele, quero ele apreenda o que os outros apreendem, se calhar mais lentamente, mas ele vai conseguir se calhar não da mesma forma que os outros, mas ele vai conseguir ao ritmo dele (...)*, ter consciência dos constrangimentos inerentes à condição do Manuel - (...) *Porque ele tem as suas limitações, não é(...)*; a capacidade de acreditar no «poder da estimulação» e nas potencialidades da persistência por parte do adulto no ensino de competências - (...) *é uma criança que...mas com o tempo, com a estimulação eu acho que ele vai...com insistência eu acho que ele vai! (...)*; a comunicação com o outro, em particular com o adulto e demonstra ter a percepção da sua competência na comunicação com os pares - (...) *Eu a médio a prazo queria que ele comunicasse mais.... eu queria que a comunicação entre os adultos, porque entre as crianças ele já consegue... ele estabelece-se um diálogo connosco e que viesse ter connosco, (...)*; o Manuel tenha uma funcionalidade similar nos diferentes contextos de vida - (...) *A longo prazo, sei lá! Outras expectativas, que seja um Manuel igual na escola ao que é em casa! (...)*; a comunicação para que consiga saber o que ele «quer fazer», «o que ele sente» - (...) *é a comunicação, eu acho que neste*

*momento o que impede muita coisa é a comunicação, é a única coisa...é ter um feedback da parte dele... ser ele a transmiti-lo pessoalmente aquilo que quer fazer, que sente! (...).*

Quadro nº 29 Quadro comparativo das percepções e práticas das educadoras face às metas de trabalho na educação pré-escolar

Desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar	Educadora do ensino especial/apoio educativo Antes		Educadora do ensino regular Antes		Educadora do ensino especial/apoio educativo Depois		Educadora do ensino regular Depois	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Metas do trabalho na educação pré-escolar	7	0	7	0	6	0	5	0
Total	7	0	7	0	6	0	5	0

A educadora do ensino especial explicita, no momento antes, claramente as suas formas de acção a nível pedagógico, as competências que considera pertinentes e a importância da relação com o outro. No momento depois, salienta o trabalho desenvolvido no âmbito do desenvolvimento da comunicação, bem um outro conjunto de áreas de desenvolvimento permitindo-nos assim inferir que a sua intervenção não se restringiu somente à área da comunicação, nem considera que seja possível isso acontecer, pois entende o carácter transversal desta área de desenvolvimento. Salienta igualmente o trabalho realizado pelos pais, e termina afirmando que a sua grande meta é a de um desenvolvimento harmonioso da criança.

A educadora do ensino regular, por sua vez, no momento antes, considera que a educação pré-escolar assume-se como a base do ensino, destacando que o jardim de infância fornece a apetência para a aprendizagem e a escola lança o saber, a apetência para, segundo este profissional será o que permite a criança aprender mais facilmente. Todavia ao dizer que a escola é aquela que nos fornece o saber está a colocar a escolaridade obrigatória como o único espaço onde parece existir saber e saber a «transmitir», atrevemo-nos nós a afirmar, de acordo com a sua óptica, onde se toma contacto com o conhecimento.

Paralelamente acrescenta existirem algumas competências são trabalhadas no jardim de infância e fornece alguns exemplos. Encerra a sua reflexão apontando um traço de temperamento presente, segundo a educadora, em todas as crianças do ensino básico, o egocentrismo que se assume como um promotor de desenvolvimento, pois existindo egocentrismo necessariamente existirá conflito e através deste último a criança evoluirá. Seria de todo relevante que este profissional caracteriza-se de uma forma clara e explícita qual o cariz do conflito a que se refere como promotor de desenvolvimento e aprendizagem e qual o papel dos profissionais da educação e da escola em sentido lato no mesmo.

No momento depois, destaca que respeita o ritmo de apreensão do Manuel e que este se encontra associado às suas características. Com base neste discurso podemos descortinar que este profissional de educação tem um conceito definido acerca da etiologia do Manuel tal como que esta etiologia lhe permite prognosticar o seu desenvolvimento. Acrescenta ainda a percepção que tem das competências de comunicação do Manuel com os pares, mas afirma não conhecer as mesmas relativamente aos adultos. De um certo modo, esta consciência acerca do desenvolvimento e das competências comunicacionais/linguísticas parece-nos denotar dificuldades no conhecimento que demonstra desta criança em concreto, tal como a necessidade de existir um trabalho de reflexão e construção de e sobre as práticas promotoras de desenvolvimento e aprendizagem com crianças com NEE e com as demais. A educadora do ensino regular demonstra o desejo de que o Manuel fosse capaz de desenvolver competências de autonomia e funcionalidade em todos os contextos de vida, em particular no jardim de infância. E por fim que este comunicasse com ela de forma a conseguir perceber e compreender o que ele sente e quer. Importa destacar a variável tempo em que ocorreu esta entrevista, pois sendo esta uma entrevista final, o culminar de uma intervenção, avaliação e novamente intervenção, com espaços de reunião mensais de forma a promover a reflexão e troca de saberes «surpreende» que a educadora do ensino regular ainda discursasse acerca do Manuel, como sujeito de aprendizagem e actor da mesma, de uma forma rudimentar.

Temas	Percepções e práticas dos profissionais educadora do ensino especial/apoio educativo – antes		Percepções e práticas dos profissionais educadora do ensino especial/apoio educativo – depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala		Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala	
Sub-categoria	<b>Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/fala em crianças em idade pré-escolar com um desenvolvimento típico</b>			
Indicadores	<p>(...) Procurar formas de ela poder ampliar o vocabulário que tem (...)</p> <p>(...) Proporcionar-lhe as tais experiências variadas, ricas em situações de aprendizagem. Pois, na presença de situações novas, concerteza que vão surgir palavras novas e daí o vocabulário vai enriquecendo-se (...)</p> <p>(...) E depois também o estar atento, sobretudo da parte dos técnicos, estar atento aqueles pequenos problemas que podem surgir ao nível da linguagem e então aí ter-se-á que procurar estratégias específicas relativas ao problema que a criança possa apresentar nessa área (...)</p> <p>(...) O que é que pode ajudar uma criança a falar bem? «Falar com ela (...)</p> <p>(...) E muitas vezes modela r(...)</p> <p>(...) e estar atento ao desenvolvimento da criança para poder intervir sempre que surja alguma situação problemática(...)</p> <p>(...) quando essas situações não surgem é importante procurar estratégias que o recurso ao livro, á exploração constante do livro, das histórias, que enriqueçam</p>			

	<p>a linguagem, todo o material oral que existe (...)</p> <p>(...)São coisas que agradam às crianças e que ao mesmo tempo, se forem exploradas são facilitadoras do desenvolvimento da linguagem (...)</p>			
Sub-categoria	<p><b>Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/ fala na população com NEE</b></p>			
Indicadores	<p>(...) Nessa área é claro que nesse tipo de intervenção será importante que esta seja planeada, organizada com a colaboração de todos os intervenientes, sobretudo, isso sente-se mais, no caso de uma criança com Necessidades Educativas Especiais. (...)</p> <p>(...) Porque a intervenção deve ser muito mais sistematizada e estruturada (...)</p> <p>(...) E a preocupação deve ser que o mesmo tipo de intervenção possa acontecer não só no contexto de jardim, mas também em casa, em todos os contextos onde a criança gira! ...Para que a intervenção possa ser eficaz(...)</p> <p>(...) No jardim de infância, claro que tem de envolver os técnicos, o pessoal auxiliar também, porque também contacta com a criança, com os pais (...)</p> <p>(...).Quando a intervenção parte do jardim de infância ele toma a iniciativa de «tentar» juntar todos os intervenientes, família e jardim de infância e todos juntos traçam os objectivos que se pretendem atingir durante aquele ano. (...)</p>			

	<p>(O conceito de comunicação?) (...)Pois neste tipo de trabalho de intervenção, lá está os diferentes intervenientes tem diferentes experiências e formação, conceitos diferentes e há a necessidade sem dúvida de tentar esclarecer, clarificar os conceitos para saber o que cada um está a fazer.(...)</p> <p>(...) O conceito de comunicação é muito mais amplo e é bom que todos entendam isso! (...)</p> <p>(...) E é importante não só ter a preocupação que o menino fale bem, correctamente (...)</p> <p>(...) Mas também para ele se sentir á vontade para fazer isso ele tem que estar á vontade para comunicar de uma forma lata...a todos os níveis e que se ele fala e gesticula, a comunicação vai muito para além da oralidade (...)</p> <p>(...) Tudo parte de uma relação afectiva, porque é isso que cria as condições para que a criança tenha o desejo de comunicar, comunica por-que se sente bem! (...)</p>			
Sub-categoria	<b>Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/fala com o Manuel</b>		<b>Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem do Manuel</b>	
Indicadores	<p>(...) Falo com ele, pronto uso muito a oralidade e o gesto (...)</p> <p>(...) Eu acho que já me apercebi que ele que tem ao nível da linguagem compreensiva, ele compreende bem aquilo que lhe dizemos, mas se fico na dúvida associo ao gesto (...)</p> <p>(...) Quando circulo pelas diferentes áreas...já tive oportunidade de estar com ele na casinha e aí joguei ao faz de conta</p>		<p>(...) Penso que todas as experiências que o Manuel possa ter no jardim de infância e em casa vão contribuir para o desenvolvimento da sua linguagem(...)</p> <p>(...) A linguagem é usada em todas as situações(...)</p> <p>(...) Todos dão o seu contributo, por exemplo, os</p>	

	<p>com ele e ele agia mais do que falava, mas entrou no jogo de uma forma muito espontânea(...)</p> <p>Em relação ao computador ainda está muito numa atitude de observação, de ver os outros, e como ele veio muitas poucas vezes ainda não tivemos oportunidade de experimentar(...)</p>		<p>pares quando estão a comunicar com o Manuel não tem a preocupação de ajudá-lo a desenvolver a linguagem, mas o que é um facto é que o fazem, uma vez que lhe dão modelos, de como falam e ...estando muitos deles num nível superior ao nível de desenvolvimento da linguagem podem realmente constituir um bom modelo para ele.(...)</p> <p>(...) Quando o adulto está com o Manuel realmente já é diferente, tem uma determinada intencionalidade na comunicação (...)</p> <p>(...) Já tem determinados objetivos, quando lhe propõe determinadas situações, mesmo nas situações espontâneas sempre descobre formas de contribuir para esse desenvolvimento da linguagem(...)</p> <p>(...) É importante que todas as pessoas que trabalham numa instituição, num jardim de infância possam ter preocupação na forma como falam, como comunicam com as crianças (...)</p> <p>(...) Todos nos influenciamos mutuamente quando estamos em interacção (...)</p> <p>(...) As crianças que estão sempre muito atentas ao que se passa ao</p>	
--	--	--	---	--



			<p>seu redor, e por isso, tudo as pode influenciar, e o ideal é que possam ser influenciadas positivamente, no sentido de se contribuir para esse desenvolvimento da linguagem (...)</p> <p>(...) Com o Manuel uso a expressão oral associada muitas vezes ao gesto, sobretudo relacionado com rotinas da sala, em determinadas situações que considero serem novas para ele associando a oralidade ao gesto (...)</p> <p>(...) Senti ao longo deste tempo que ele cada vez mais nos entende melhor (...)</p> <p>(...) Descodifica melhor e mais rapidamente o discurso oral, penso que para além do desenvolvimento que ele está a ter ao nível expressivo e compreensivo da linguagem. Penso que também está associado ao facto das situações se estarem a tornar mais familiares, para ele, as diferentes rotinas, os materiais, todas as situações que acontecem no jardim de infância ... com mais facilidade ele entende aquilo que nós queremos (...)</p>	
--	--	--	--	--

Quadro nº 30 Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/ fala em crianças em idade pré-escolar com um desenvolvimento típico – educadora do apoio educativo/ ensino especia

Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala. <ul style="list-style-type: none"> <li>Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/fala em crianças em idade pré-escolar com um desenvolvimento típico</li> </ul>	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	14	0
Total	14	0

**As Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/fala em crianças em idade pré-escolar com um desenvolvimento típico** conduziram o educador do ensino especial a produzir um discurso que organizamos em 14 indicadores definidos pela positiva. O seu discurso evoca a importância dos diferentes intervenientes educativos, da equipa educativa da sala de actividades e dos pais, para o desenvolvimento da comunicação – (...) *Todos, penso que todos tem um papel muito importante, porque é assim se todos os intervenientes e parceiros....Facilitarem a comunicação a criança vai sentir-se à vontade para comunicar, vai sentir-se estimulada e será muito mais fácil ela se desenvolver nessa área (...).* Ressalva novamente a importância de uma boa relação com o outro –(...) *assim se existir qualquer coisa que a iniba, se ela não tiver uma boa relação com os pares, se ela se sentir rejeitada pelos pares, se mesmo da parte dos adultos não conseguir ter uma boa relação afectiva (...),(...)* *se os pais também não favorecerem, se não procurarem estimulá-la nessa área em casa...o seu desenvolvimento não será tão favorecido! (...).* No que concerne o desenvolvimento da linguagem – (...) *O mesmo que falei em relação à comunicação, em geral(...);* enfatiza o papel do adulto referindo um conjunto de itens que deverão ser tidos em conta na organização das situações de ensino/aprendizagem - (...) *o facto de ela ter oportunidade de falar com os colegas(...), (...)* *da parte do adulto já começa a haver outro tipo de preocupações...O adulto ter a preocupação de falar correctamente com a criança, pausadamente (...), (...)* *procurar formas de ela poder ampliar o vocabulário que*

tem (...), (...) proporcionar-lhe as tais experiências variadas, ricas em situações de aprendizagem. Pois, na presença de situações novas, concerteza que vão surgir palavras novas e daí o vocabulário vai enriquecendo-se (...). Como desenvolver a competência da fala – (...) Falar com ela (...), e muitas vezes dá exemplos de actividades - (...) e muitas vezes modelar (...), (...) e estar atento ao desenvolvimento da criança para poder intervir sempre que surja alguma situação problemática (...), (...) e estar atento ao desenvolvimento da criança para poder intervir sempre que surja alguma situação problemática (...), (...) quando essas situações não surgem é importante procurar estratégias que enriqueçam a linguagem, o recurso ao livro, á exploração constante do livro, das histórias, de todo o material oral que existe (...), (...) são coisas que agradam às crianças e que ao mesmo tempo, se forem exploradas são facilitadoras do desenvolvimento da linguagem (...).

Quadro nº 31 Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/ fala na população com NEE – educadora do apoio educativo/ensino especial

Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala • Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala na população com NEE	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	10	0
Total	10	0

**Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/ fala na população com NEE**, no que diz respeito ao discurso proferido foi possível organiza-lo em torno de 10 indicadores positivos acerca do desenvolvimento do Manuel na referida área. A educadora do ensino especial salienta o aspecto-chave da experimentação e apropriação do meio para o desenvolvimento da linguagem - (...) Nessa área é claro que nesse tipo de intervenção será importante que esta seja planeada, organizada com a colaboração de todos os intervenientes, sobretudo, isso sente-se mais, no caso de uma criança com *Necessidades Educativas Especiais* (...). Salienta o aspecto transversal desta área - (...) porque a intervenção deve ser muito mais sistematizada e estruturada

(...),(...) e a preocupação deve ser que o mesmo tipo de intervenção possa acontecer não só no contexto de jardim, mas também em casa, em *todos os contextos onde a criança gira!* (...) *Para que a intervenção possa ser eficaz*(...). a relevância de todos os intervenientes/ agentes educativos - (...).quando a intervenção parte do jardim de infância...ele toma a iniciativa de «tentar» juntar todos os intervenientes, família e jardim de infância e todos juntos traçam os objectivos que se pretendem atingir durante aquele ano (...). Destaca igualmente o aspecto da intencionalidade da comunicação – (...) o conceito de comunicação é muito mais amplo e é bom que todos entendam isso! (...),(...) E é importante não só ter a preocupação que o menino fale bem, correctamente (...),(...) mas também para ele se sentir á vontade para fazer isso ele tem que estar à vontade para comunicar de uma forma lata...a todos os níveis e que se ele fala e gesticula, a comunicação vai muito para além da oralidade (...) – enfatiza que para comunicarmos, seja qual for a forma que essa comunicação assuma, temos de estar num contexto ou cenário que nos incita a comunicar com o outro, demonstrando, segundo nos parece, a necessidade dos profissionais organizarem ambientes que sejam propiciadores e promotores do desenvolvimento da comunicação, condição esta que vai muito mais além das preocupações que o cidadão comum e alguns profissionais tem com os aspectos da linguagem expressiva. O bem-estar físico e emocional das crianças é crucial para si, pois desta forma a criança encetará a comunicação e manterá a mesma uma vez que se sente à vontade - (...) *tudo parte de uma relação afectiva, porque é isso que cria as condições para que a criança tenha o desejo de comunicar, comunica porque se sente bem!* (...).

Quadro nº 32 Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala do Manuel – educadora do apoio educativo/ ensino especial

Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala • Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem do Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	4	0
Depois	11	0
Total	15	0

**Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala com o Manuel,** nesta sub-categoria dispomos de informação relativamente ao momento antes e ao momento depois. Respectivamente, estruturamos o discurso no momento antes, em 4 indicadores positivos e, no momento depois em 11 indicadores positivos. Assim, no momento antes, são salientadas as duas formas de comunicação usadas - (...) *Falo com ele, pronto uso muito a oralidade e o gesto (...)*; a leitura que faz das competências do Manuel no âmbito das duas dimensões da linguagem, a linguagem expressiva - (...) *Quando circulo pelas diferentes áreas...já tive oportunidade de estar com ele na casinha e aí joguei ao faz de conta com ele e ele agia mais do que falava, mas entrou no jogo de uma forma muito espontânea (...)* e a compreensiva - (...) *eu acho que já me apercebi que ele que tem ao nível da linguagem compreensiva, ele compreende bem aquilo que lhe dizemos, mas se fico na dúvida associo ao gesto (...)*. Esta forma de interagir com o Manuel demonstra, segundo nos parece, por parte do adulto uma atitude de respeito pela individualidade e características do Manuel.

No momento depois, podemos ver quer modos de acção que persistiram no tempo por se terem revelado pertinentes - (...) *com o Manuel uso a expressão oral associada muitas vezes ao gesto, sobretudo relacionado com rotinas da sala, em determinadas situações que considero serem novas para ele associo a oralidade ao gesto (...)* e os aspectos da mudança a diferentes níveis, ao nível da capacidade do Manuel comunicar com o outro e em fazer-se compreender pelo outro - (...) *Senti ao longo deste tempo que ele cada vez mais nos entende melhor(...), (...)* *descodifica melhor e mais rapidamente o discurso oral, penso que para além do desenvolvimento que ele está a ter ao nível expressivo e compreensivo da linguagem, penso que também está associado ao facto das situações se estarem a tornar mais familiares, para ele, as diferentes rotinas, os materiais, todas as situações que acontecem no jardim de infância...com mais facilidade ele entende aquilo que nós queremos (...)*. Ao destacar os elementos da mudança ocorrida esta educadora salienta um conjunto de aspectos que consideram terem sido promotores do desenvolvimento e aprendizagem do Manuel, o que parece denunciar uma consciência clara da relevância dos mesmos no processo de intervenção.

Temas	Percepções e práticas da educadora do ensino regular – antes		Percepções e práticas da educadora do ensino regulat – depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala		Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala	
Sub-categoria	Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/fala em crianças em idade pré-escolar com um desenvolvimento típico			
Indicadores	<p>(...) <i>Eu não estou 24 horas com eles...estou no directo 5 horas com as crianças e...eu acho que toda a equipa que trabalha na sala que deve ter essa preocupação...e...as situações de ensino-aprendizagem são uma constante (...)</i></p> <p>(...) <i>Eu não digo ora bem agora vamos aprender a falar bem! ... em todos os espaços, falar bem é em todos os espaços, comunicar bem é em todos os espaços (...)</i></p> <p>(...) <i>Temos que ser coerentes com aquilo que fazemos! (...)</i></p> <p>(...) <i>A casa e a família, pronto, também! É assim por isso é que o contacto com a família é importante! (...)</i></p> <p>(...) <i>Importante que haja o feedback daquilo que se faz na sala que as crianças falem e que nos questionem, que façam perguntas! (...)</i></p> <p>(...) <i>Muitas vezes, alguns pais dizem: - olhe há-de ensinar-me não sei o quê que ele fala sempre! Para que realmente esses conhecimentos e essas experiências se alarguem e seja significativo! Para falarmos todos a mesma língua! (...)</i></p>			

Sub-categoria	Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala na população com NEE			
Indicadores	<p>(...) Nós por acaso temos a possibilidade e temos a sorte de ter uma equipa que dá apoio a este tipo de crianças (...)</p> <p>(...) Mas já me tem acontecido haver dias que não tenho ninguém!...eles são crianças que fazem parte da minha sala, que fazem parte de mim, que acabam por fazer parte de mim! (...)</p> <p>(...) Não as ignoro e então eu dispenso tempo, nem que seja 5 minutos, que dedico aquelas crianças! (...)</p> <p>(...) Embora eu tenha... que abandonar, entre aspas, o grupo, não dar tanta atenção ao grupo, eles também tem que ter a atenção deles! (...)</p> <p>(...) Tento, às vezes é difícil, mas penso que saio daqui com a consciência leve, com o meu ego em cima, não descurei aqueles meninos, trabalhei com eles, falei com eles! (...)</p> <p><b>b) Existem diferenças relativamente às situações de ensino/aprendizagem? Quais?</b></p> <p>(...)Não, não de maneira nenhuma! (...)</p> <p>(...) As aprendizagens e a capacidade de aprendizagem são diferentes. Não tem nada a haver!... não vamos trabalhar uma história com uma criança sem necessidades da mesma forma como vamos trabalha-la com uma criança com necessidades! (...)</p> <p>(...) A estratégia a usar é completamente</p>			

	<p>diferente! (por exemplo?) é assim, pensando na história, coisas simples, não é? Porque acaba por ser: como é que se chamava o menino da história? (depende da necessidade da criança) - que cor é esta? - o que é que ele fez?, não vou pedir-lhe que me reconte a história! Como é evidente! (...)</p> <p>(...) Participa exactamente nas mesmas actividades só que de forma diferente! (...)</p>			
Sub-categoria	Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/fala com o Manuel		Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/fala com o Manuel	
Indicadores	<p>(...) Estamos numa fase em que estamos a conhecer-nos, o Manuel é uma criança, que penso não teve dificuldade em ficar no infantário (...)</p> <p>(...) Em termos de ele se adaptar a nós, embora nós já estejamos mais adaptados a ele do que ele a nós!...somos mais velhas, temos obrigação disso! (...)</p> <p>(...) A comunicação ainda não surge assim, naturalmente! Não, às vezes eu consigo do Manuel, se calhar eu vou dizer uma asneira, aliás eu já disse à mãe, e Amélia também tem conhecimento disso, «é a chantagem», é um bocado «chantagem» é: - olha eu dou-te uma coisa tu também tens que dar em troca! - queres ir embora, com a mãe? Então tens de dizer-me aquilo que comeste! Por vezes resulta, outras vezes não! (...)</p> <p>(...) É preciso muito, muito trabalho! Tem que haver da parte do</p>		<p>(...) É a comunicação, eu acho que neste momento o que impede muita coisa é a comunicação, é a única coisa (...)</p> <p>(...) É ter um feedback da parte dele, porque temos da parte de outras pessoas, mas da parte dele é diferente, eu ouvi-lo dos outros e ser ele a transmiti-lo pessoalmente aquilo que quer fazer, que sente! (...)</p> <p>Existem diferenças relativamente às situações de ensino/aprendizagem no trabalho desenvolvido com o Manuel? Quais?</p> <p>(...) o Manuel é uma criança que entrou este ano para o infantário... Os outros já estão no infantário há quatro anos ...há situações que já foram vivenciadas pelos outros que o Manuel não teve com eles (...)</p> <p>(...) todas as actividades que são</p>	



	<p>Manuel...e depois é assim falta muito, fica muito tempo sem vir! ....agora com todos os contratempos que tem havido, acho que ele está muito bem! Muito bem!(...)</p> <p>(Como comunica na situação em que a mãe chega para levá-lo embora, por exemplo?) (...).Às vezes franze a cara(...)</p> <p>(...)às vezes sorri,(...)</p> <p>(...)outras vezes «a chantagem» não resulta e ele não responde.(...)</p> <p>(...) Gestos para nós não, mas para as crianças ele a conviver com as crianças, ele é um bocado autoritário(...)</p> <p>(...) E engraçado que fala mais para eles do que para nós! Se começo a fazer perguntas ele fecha-se, acho que pensa: - alto lá! Estás para aqui a fazer-me perguntas...alto lá!... ele com as crianças, ele é mais espontâneo!(...)</p> <p>(...)Ele diz o nome de algumas crianças o José, o Pedro!(...)</p> <p>(...)Cumprimenta(...)</p> <p>(...) dá beijinhos(...)</p> <p>(...) um abraço(...)</p> <p>(...) uma coisa que não é preciso fazer «chantagem com ele» é perguntar-lhe onde vais? E ele diz: - a casa da avó!(...)</p> <p>(...)E engraçado que na presença da mãe ela diz ele em casa fala tudo o que se passa aqui! E inclusive, sabe algumas canções, sabe os três palhacinhos e canta tudo direitinho à beira da mãe!(...)</p>		<p>propostas para as outras crianças são da mesma forma para o Manuel, ele participa nelas da mesma forma, se calhar com estratégias diferentes para chegar aos mesmos pedidos, isso é lógico(...)</p> <p>(...) Se ele tem... algumas limitações temos de arranjar estratégias para que ele consiga da mesma forma usufruir... de tudo o que o que os outros</p> <p>estão a beneficiar e é nosso objectivo que ele participe em tudo e que ele vivencie tudo aquilo que os outros vivenciam(...)</p> <p>(...)que o Manuel seja uma criança como os outros!(...)</p> <p>(...) Um bocado difícil, porque quando eu faço perguntas ao Manuel ele diz-me sim ou não ou acena com a cabeça(...)</p> <p>(...) Sinto que o Manuel está bem, pelo comportamento dele, mas haver assim diálogo é muito curto!(...)</p> <p>(...) ele verbalizar as tarefas que está a fazer, que ele tenha um papel activo e que a tarefa seja significativa para ele(...)</p> <p>(...) Eu se calhar estou com ele um bocadinho e não consigo os objectivos sozinha e se calhar aproxima-se uma outra criança e ele já verbaliza, já exterioriza mais(...)</p>	
--	---	--	--	--

Quadro nº 33 Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/ fala em crianças em idade pré-escolar com um desenvolvimento típico – educadora do ensino regular

Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala <ul style="list-style-type: none"> <li>Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/fala em crianças em idade pré-escolar com um desenvolvimento típico</li> </ul>	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	6	0
Total	6	0

Encontramos neste discurso um total de 6 indicadores positivos quanto às **concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala em crianças em idade pré-escolar com um desenvolvimento típico**, assim este profissional destaca que toda a equipa deverá estar atenta às situações de ensino-aprendizagem, considera que o tempo de intervenção que ela dispõe é manifestamente insuficiente para que o desenvolvimento nesta área ocorra, pois - (...) *eu não estou 24 horas com eles...estou no directo 5 horas com as crianças e...eu acho que toda a equipa que trabalha na sala que deve ter essa preocupação...e...as situações de ensino-aprendizagem são uma constante (...)*; a comunicação e a fala acontece espontaneamente o que parece denunciar não ser necessário existir uma intencionalidade nas práticas a desenvolver nesta área - (...) *eu não digo ora bem agora vamos aprender a falar bem! ... em todos os espaços, falar bem é em todos os espaços, comunicar bem é em todos os espaços (...)* – deste modo o desenvolvimento e aprendizagem ocorrerá quando « a oportunidade surgir» e essa «oportunidade» será de tal forma enriquecedora que possibilitará o desenvolvimento da comunicação.

Afirma a necessidade de existir uma coerência entre o trabalho desenvolvido em contexto de Jardim de Infância e aquele que é levado a cabo noutros contextos, em particular em casa - (...) *Temos que ser coerentes com aquilo que fazemos! (...)*; a casa, a família tem um papel muito importante tal como um contacto directo com esta - (...) *A casa e a família, pronto, também! É assim por isso é que o contacto com a família é importante! (...)* considera igualmente a pertinência de existir uma troca entre os diferentes significativos, pois através desta será

possível promover um alargamento de conhecimentos e experiências que seja significativo para todos - (...) *importante que haja o feedback daquilo que se faz na sala que as crianças falem e que nos questionem, que façam perguntas! (...) Muitas vezes, alguns pais dizem: - olhe há-de ensinar-me não sei o quê que ele fala sempre! Para que realmente esses conhecimentos e essas experiências se alarguem e seja significativo! Para falarmos todos a mesma língua! (...) –* todavia parece-nos estar a explicitar uma troca unívoca, pois somente salienta um aspecto de algo que é desenvolvido no seu trabalho, mas não dá exemplos concretos de contributos do contexto casa para o ambiente de jardim de infância ou para o desenvolvimento de qualquer criança.

A organização das situações de ensino-aprendizagem ocorrem na espontaneidade do dia-a-dia - (...) *eu acho que as coisas surgem, não estou á espera que uma criança...que eu tenha um diálogo escrito e que agora eu vou perguntar isto e ele só me responde a isto! (...), (...) É espontâneo e no momento actuo, acho que é a estratégia mais adequada! (...) –* age-se, intervêm-se, trabalha-se tendo por base as situações que possam ocorrer, ora esta forma de agir e de se posicionar face à acção educativa conduz-nos a colocar às seguintes questões : - o que se faz quando nada acontece de relevante? O que se faz quando as situações se repetem e o grau de elaboração destas permanece o mesmo? Qual é o papel do educador de infância num contexto educativo? Qual é o papel de qualquer docente num contexto educativo?

Quadro nº 34 Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/fala na população com NEE – educadora do ensino regular

Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, língua-gem e fala <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala na população com NEE</li> </ul>	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	9	0
Total	9	0

No que concerne esta sub-categoria dispomos de informação relativamente aos dois momentos de avaliação. As afirmações caracterizam-se pela positiva, no momento antes podemos quantificar 9 indicadores.

Ao analisarmos os indicadores, do momento antes, obtemos as seguintes informações, a educadora do ensino regular considera que a existência de uma equipa específica para esta população é uma mais valia de que dispõe no seu contexto de trabalho - (...) *nós por acaso temos a possibilidade e temos a sorte de ter uma equipa que dá apoio a este tipo de crianças(...)*; reafirma a pertença da população com NEE ao seu grupo de crianças - (...) *mas já me tem acontecido haver dias que não tenho ninguém!...eles são crianças que fazem parte da minha sala, que fazem parte de mim, que acabam por fazer parte de mim! (...), (...) não as ignoro e então eu dispenso tempo, nem que seja 5 minutos, que dedico aquelas crianças!(...)*, embora afirme que pode assemelhar-se a um abandono do grupo o tempo que dispensa para com as crianças com NEE do seu grupo - (...) *embora eu tenha... que abandonar, entre aspas, o grupo, não dar tanta atenção ao grupo, eles também tem que ter a atenção deles! (...)*; congratula-se pelos modos de acção que dispensa para estas, pois pelo menos falou com elas - (...) *tento, às vezes é difícil, mas penso que saio daqui com a consciência leve, com o meu ego em cima, não descurei aqueles meninos, trabalhei com eles, falei com eles! (...)*. Achamos pertinente salientar que esta educadora embora faça afirmações relativamente à população com NEE do seu grupo que podem ser lidas, numa primeira análise, como uma aceitação plena da diversidade destas crianças, não podemos deixar de com um olhar mais preciso verificar que demonstra ter um conhecimento relativo a esta população e a estes alunos em concreto muito baseado em juízos do senso-comum, os quais não são passíveis de deixar de ser alvo de reflexão e de questionamento pela nossa parte, uma vez que advogamos que as práticas educativas devem ser reflexivas e reflectidas à luz da evolução das teorias e práticas de ensino-aprendizagem para as crianças desta faixa etária e, em particular, no que concerne uma população tão específica como é a das Necessidades Educativas Especiais.

Quadro nº 35 Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/ fala do Manuel – educadora do ensino regular

Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala • Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala do Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	15	0
Depois	10	0
Total	25	0

Relativamente às concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/ fala do Manuel, a educadora do ensino regular salienta um conjunto de aspectos, no momento antes, que nós organizamos em 15 indicadores positivos. Os aspectos presentes no discurso apontam para o facto de ainda ser restrito o conhecimento que detêm do Manuel, embora tenha a certeza que este fez uma boa adaptação ao jardim de infância – (...) *estamos numa fase em que estamos a conhecer-nos, o Manuel é uma criança, que penso não teve dificuldade em ficar no infantário (...), inclusive refere que percepciona uma melhor adaptação dos e dos adultos ao Manuel do que deste ao grupo - (...) em termos de ele se adaptar a nós, embora nós já estejamos mais adaptados a ele do que ele a nós!...somos mais velhas, temos obrigação disso! (...)*; lamenta o facto da comunicação não fluir da forma como gostaria e que seria de esperar para ela como profissional de educação - (...) *a comunicação ainda não surge assim, naturalmente! Não, às vezes eu consigo do Manuel, se calhar eu vou dizer uma asneira, aliás eu já disse à mãe, e Amélia também tem conhecimento disso, «é a chantagem», é um bocado «chantagem» é: - olha eu dou-te uma coisa tu também tens que dar em troca! – queres ir embora, com a mãe? Então tens de dizer-me aquilo que comeste! Por vezes resulta, outras vezes não! (...)*; considera que existe um longo caminho a percorrer - (...) *É preciso muito, muito trabalho! Tem que haver da parte do Manuel...e depois é assim falta muito, fica muito tempo sem vir! ....agora com todos os contratempos que tem havido, acho que ele está muito bem! Muito bem! (...)*; apresenta-nos um conjunto de formas de comunicação usados pelo Manuel - (...) *Às vezes franze a cara (...), (...) às vezes*

sorri, (...), (...) outras vezes «a chantagem» não resulta e ele não responde (...), (...) Gestos para nós não, mas para as crianças ele a conviver com as crianças, ele é um bocado autoritário (...); destaca igualmente traços de comportamento presentes na comunicação do Manuel quando interpela o outro - (...) *E engraçado que fala mais para eles do que para nós! Se começo a fazer perguntas ele fecha-se, acho que pensa: - alto lá! Estás para aqui a fazer-me perguntas...alto lá!... ele com as crianças, ele é mais espontâneo! (...), (...) Ele diz o nome de algumas crianças o José, o Pedro! (...), (...) Cumprimenta (...), (...) dá beijinhos (...), (...) um abraço (...); congratula-se com o facto de existir uma situação em que o Manuel usa a oralidade automaticamente quando questionado, a referida situação envolve os outros contextos de vida do Manuel - (...) *uma coisa que não é preciso fazer «chantagem com ele» é perguntar-lhe onde vais? E ele diz: - a casa da avó! (...), também fica agradavelmente surpreendida pelos comportamentos verbais que o Manuel demonstra na presença da mãe - (...) E engraçado que na presença da mãe ela diz ele em casa fala tudo o que se passa aqui! E inclusive, sabe algumas canções, sabe os três palhacinhos e canta tudo direitinho à beira da mãe! (...).**

No momento depois, na referida sub-categoria, podemos quantificar 10 indicadores positivos a partir do discurso proferido que se reportam aos aspectos da forma e da função da comunicação preconizada pelo Manuel. Pelo que é salientado por esta profissional de educação a necessidade onnipresente do Manuel ser competente ao nível da comunicação, pois parece-lhe ser esta a razão única e exclusiva que determina o seu acesso e sucesso no contexto educativo - (...) *é a comunicação, eu acho que neste momento o que impede muita coisa é a comunicação, é a única coisa (...); o constrangimento que sente por não conseguir obter uma resposta verbal do Manuel quando intervêm junto dele - (...) é ter um feedback da parte dele, porque temos da parte de outras pessoas, mas da parte dele é diferente, eu ouvi-lo dos outros e ser ele a transmiti-lo pessoalmente aquilo que quer fazer, que sente! (...); destaca o facto do Manuel ter começado a frequentar este contexto educativo somente no presente ano lectivo o que o deixa de um certo modo em desvantagem face aos seus pares, pois não vivenciou todas as experiências a que os demais tiveram acesso, esta situação parece-lhe ser explicativa de algum modo das suas competências quer a nível comunicacional quer a outros níveis - (...) o Manuel é uma criança que*

*entrou este ano para o infantário... Os outros já estão no infantário há quatro anos ....há situações que já foram vivenciadas pelos outros que o Manuel não teve com eles (...); o acesso às actividades por parte do Manuel é proporcionado do mesmo modo que é fornecido aos restantes pares, uma vez que considera ser o mais adequado ao seu desenvolvimento e aprendizagem - (...) todas as actividades que são propostas para as outras crianças são da mesma forma para o Manuel, ele participa nelas da mesma forma, se calhar com estratégias diferentes para chegar aos mesmos pedidos, isso é lógico (...); embora tenha plena consciência das suas características e se proponha a adoptar estratégias que possam ajuda-lo - (...) se ele tem... algumas limitações temos de arranjar estratégias para que ele consiga da mesma forma usufruir... de tudo o que o que os outros estão a beneficiar e é nosso objectivo que ele participe em tudo e que ele vivencie tudo aquilo que os outros vivenciam (...); mas considera o Manuel como uma criança igual às demais que constituem o seu grupo - (...) que o Manuel seja uma criança como os outros! (...).*

Consideramos ser pertinente observar uma certa contradição que parece existir no seu discurso, por exemplo, quando afirma que as estratégias usadas nas propostas para o grupo são as que são utilizadas com o Manuel, uma vez que assim ele terá a oportunidade de participar da mesma forma que os outros. No entanto, destaca que devido á sua etiologia este deverá ser alvo de outras estratégias para que possa participar e realizar as mesmas em paridade com os seus pares, mas continuamos de igual modo sem saber quais são essas estratégias e como pretende implementa-las.

É difícil para a mesma definir de forma concreta as formas de comunicação usadas pelo Manuel - (...) *Um bocado difícil, porque quando eu faço perguntas ao Manuel ele diz-me sim ou não ou acena com a cabeça (...), os estados de humor e de bem-estar - (...) sinto que o Manuel está bem, pelo comportamento dele, mas haver assim diálogo é muito curto! (...); a urgência dele usar a expressão oral para exteriorizar as suas acções, e ser interventivo no grupo e junto dos adultos - (...) ele verbalizar as tarefas que está a fazer, que ele tenha um papel activo e que a tarefa seja significativa para ele (...); destaca a dificuldade que tem em obter uma resposta verbal por contraponto às respostas verbais que ele dá aos pares - (...) Eu se calhar estou com ele um bocadinho e não consigo os objectivos sozinha e se calhar aproxima-se uma outra criança e ele já verbaliza, já*

exterioriza mais (...). Para esta educadora acaba por ser surpreendente as competências comunicativas que o Manuel revela com os pares e as que «omite» na sua presença, embora tenha a noção que neste momento já consegue observar uma maior quantidade de enunciados verbais o que parece demonstrar que observa uma mudança, ainda que não a que desejaria. Paralelamente é importante destacar que para este profissional comunicação parece reduzir-se à linguagem expressiva e nenhuma outra forma utilizada pelo Manuel possa ser interpretada como comunicação.

Quadro nº 36 Quadro comparativo das concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala das profissionais de educação

Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala	Educadora do ensino especial/ apoio educativo Antes		Educadora do ensino regular Antes		Educadora do ensino especial/apoio educativo Depois		Educadora do ensino regular Depois	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação, linguagem, fala em crianças em idade pré-escolar com um desenvolvimento típico	14	0	6	0	-	-	-	-
Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala na população com NEE	10	0	9	0	-	-	-	-
Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala do Manuel	4	0	15	0	11	0	10	0
Total	28	0	30	0	11	0	10	0

Os dados obtidos através das entrevistas acerca o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala em crianças com um desenvolvimento típico, na população com NEE e relativamente ao Manuel caracterizam-se por afirmações de cariz positivo. Todavia as suas concepções e formas de acção face aos diferentes aspectos divergem quer no primeiro momento quer no segundo momento ao nível da avaliação e intervenção junto do Manuel e das restantes crianças deste contexto educativo. Podemos ainda afirmar que ocorreram mudanças, no entanto, o objecto e forma das mesmas é diverso.



Temas	Percepções e práticas da educadora do ensino especial/apoio educativo – antes		Percepções e práticas da educadora do ensino especial/apoio educativo – depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade			
Indicadores	<p>«Todos eles são importantes, uns mais imprescindíveis que outros(...)»</p> <p>(...) Por exemplo os espaços de reflexão são, são muito importantes, por vezes corre-se o risco de nas instituições as pessoas trocarem informações no corredor, vem agora dar-se um recado, mas há necessidade de realmente diferentes intervenientes terem espaços em que se possam juntar, reunir e trocar impressões e acho que as pessoas fazendo isso, chegam á conclusão que isso é necessário, um pormenor que um interveniente possa ter dado importância, pode ter passado despercebido ao outro.(...)</p> <p>(...) E até o facto de ter de parar para reflectir, mesmo que seja cada técnico que reflecte sobre o que fez ou faz...e portanto depois verifica-se que quando se reflecte há coisas que passaram despercebidas e quando reflectimos tomamos mais consciência delas, e em grupo acontece o mesmo!(...)</p> <p>(...) Os recursos humanos claro que são também muito importantes...lá está!(...)</p> <p>(...)Os recursos materiais sem dúvida são importantes, mas se houver bons recursos humanos os recursos materiais também se arranjam, mesmo que não haja muito dinheiro para conseguir recursos materiais muito elaborados.(...)</p> <p>(...) Mas, se houver bons técnicos com uma grande criatividade concerteza que vão ser capazes de fazer o seu trabalho com qualidade.(...)</p> <p>(...) O ratio professor/aluno por si só não é um indicador de qualidade ou de falta dela por si só!(...)</p>			

Quadro nº 37 Factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade – educadora do apoio educativo/ ensino especial

Factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	6	0
Total	6	0

Para a educadora do ensino especial existem um conjunto de dimensões que são denunciadoras de qualidade, ou seja, a relevância do envolvimento dos diferentes significativos/ agentes educativos uma vez que através destes podemos utilizar diferentes perspectivas resultante dos diversos «olhares» - *«Todos eles são importantes, uns mais imprescindíveis que outros (...); a importância de existirem espaços de reflexão - (...) por exemplo os espaços de reflexão são, são muito importantes, por vezes corre-se o risco de nas instituições as pessoas trocarem informações no corredor, vem agora dar-se um recado, mas há necessidade de realmente diferentes intervenientes terem espaços em que se possam juntar, reunir e trocar impressões e acho que as pessoas fazendo isso, chegam á conclusão que isso é necessário, um pormenor que um interveniente possa ter dado importância, pode ter passado despercebido ao outro.(...) e a função que estes podem assumir na tomada de consciência da complexidade de tudo o que ocorre na acção educativa - (...) E até o facto de ter de parar para reflectir, mesmo que seja cada técnico que reflecte sobre o que fez ou faz...e portanto depois verifica-se que quando se reflecte há coisas que passaram despercebidas e quando reflectimos tomamos mais consciência delas, e em grupo acontece o mesmo! (...); os recursos humanos - (...) Os recursos humanos claro que são também muito importantes...lá está! (...), a sua relevância por oposição aos recursos materiais - (...) Os recursos materiais sem dúvida são importantes, mas se houver bons recursos humanos os recursos materiais também se arranjam, mesmo que não haja muito dinheiro para conseguir recursos materiais muito elaborados.(...); a criatividade dos técnicos - (...) Mas, se houver bons técnicos com uma grande criatividade concerteza que vão ser capazes de fazer o seu trabalho com qualidade.(...); e ainda que o ratio professor/aluno não é um*

sinónimo de qualidade - (...) O ratio professor/aluno por si só não é um indicador de qualidade ou de falta dela por si só!(...).

Temas	Percepções e práticas da educadora do ensino regular– antes		Percepções e práticas da educadora do ensino regular – depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade			
Indicadores	<p>(...) é contribuir para o desenvolvimento global da criança!(...)</p> <p>(...) pronto, aprender ludicamente no jardim de infância coisas para a etapa seguinte.(...)</p> <p>( indicação de alguns aspectos)(...) eu acho que são coisas que também podem aprender na família (...)</p> <p>(...)é óbvio que há determinadas coisas que passando determinada fase, acabou!(...)</p>			

Quadro nº 38 Factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade – educadora do ensino regular

Factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	4	0
Total	4	0

No que diz respeito a esta sub-categoria podemos identificar no discurso 4 indicadores positivos relativos ao momento antes, tempo no qual foi colocada a questão. O conteúdo destes indicadores abrange: a pertinência do jardim de infância - (...) é contribuir para o desenvolvimento global da criança! (...), a forma de aprendizagem no jardim de infância - (...) pronto, aprender ludicamente no

*jardim de infância coisas para a etapa seguinte.(...); o facto de as aprendizagens que considera importantes poderem ocorrer igualmente na família - (...) eu acho que são coisas que também podem aprender na família (...) e ainda que existe um momento óptimo para a aprendizagem - (...) é óbvio que há determinadas coisas que passando determinada fase, acabou! (...).* A educadora do ensino regular apresenta um discurso vago que se consubstancia na dificuldade que regista em dar exemplos concretos das suas afirmações. Concomitantemente, destaca uma visão conceptual acerca do desenvolvimento e da aprendizagem associada ao conceito de que existem «momentos óptimos» para a aprendizagem e então de um modo, atrevemo-nos a dizer, determinista a criança que ultrapassou esses «momentos óptimos» necessariamente já não irá desenvolver-se nem fazer aprendizagens ao longo da sua vida.

Quadro nº 39 Quadro comparativo dos Factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade

Percepções e práticas dos profissionais	Educadora do ensino especial/apoio educativo		Educadora do ensino regular	
	Antes		Antes	
	+	-	+	-
Factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade	6	0	4	0
Total	6	0	4	0

Ao analisarmos os dados obtidos a partir do discurso das duas educadoras constatamos que a educadora do ensino especial indica um conjunto de aspectos que considera serem responsáveis por uma prática pré-escolar de qualidade e consegue exemplificar com clareza e de forma pertinente o mesmos. Por sua vez, a educadora do ensino regular manifesta dificuldade em explicitar de forma precisa as suas concepções e a forma como intervêm no seu contexto educativo.

Temas	Percepções e práticas da educadora do ensino especial/apoio educativo – antes		Percepções e práticas da educadora do ensino especial/apoio educativo – depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Práticas de qualidade para a população com NEE		Práticas de qualidade para o Manuel	
Sub-categoria	Dimensões de qualidade para a população com NEE		Dimensões de qualidade para o Manuel	
Indicadores	<p>(...) Aquilo que se disse em relação ao ensino regular é muito mais verdade neste caso, há muito mais necessidade de um grande envolvimento das famílias neste trabalho.(...)</p> <p>(...) Primeiro, porque o trabalho que é desenvolvido no jardim de infância deve ir ao encontro dos interesses, das necessidades e até das expectativas dos pais(...)</p> <p>(...) É importante, muito mais importante que haja a tal consonância de atitudes entre aquilo que é feito no Jardim de Infância e aquilo que é feito em casa, para que possam ser vistos resultados, do trabalho desenvolvido!(...)</p> <p>(...) A aceitação de uma criança diferente, no caso de uma criança com trissomia 21 se o espaço for rico para as outras crianças, proporcionar a tal diversidade de situações de aprendizagem então estará apto também para a receber, se é bom para os outros também é bom para a criança com trissomia 21(...)</p> <p>(...) Em muitos casos ele nem vai exigir outro tipo de adaptações...é se for realmente um espaço de qualidade, será certamente um espaço de qualidade para esses meninos ou meninas(...)</p>		<p>(...) Eu penso que a grande preocupação deverá ser sempre com a inclusão(...)</p> <p>(...)Nós pretendemos que as crianças com NEE que frequentam um jardim de infância chamado de regular com crianças ditas normais se sintam bem, se sintam incluídas no meio de todas as outras(...)</p> <p>(...)Para isso há que fazer todas as adaptações necessárias para que isso se possa conseguir(...)</p> <p>(...) O que nem sempre é fácil, dependendo do grau dessas necessidades especiais(...)</p> <p>(...) No caso do Manuel, como ele se desloca com facilidade, cada vez notamos que ele vai sendo capaz de comunicar com o outro com uma maior inteligibilidade, de ter um melhor desempenho mesmo ao nível da comunicação, não está a ser muito difícil conseguirmos essa inclusão.(...)</p> <p>(...) Muitos dos amigos aceitam-no muito bem(...)</p> <p>(...)Penso que as maiores dificuldades que poderemos encontrar muitas vezes, é em conseguir que ele possa sentir-se bem a participar nas actividades propostas a todo o grupo, que participe de uma forma plena(...)</p>	

		<p>(...) Porque... nota-se uma diferença entre o Manuel e os amigos, devido ao facto de ser o primeiro ano que ele frequenta o jardim (...)</p> <p>(...) Por isso, nós os adultos que planificamos o trabalho, temos que ter sempre a preocupação de que forma, quais as adaptações que temos que fazer para que ele se possa sentir bem, e possa sentir que está a participar efectivamente naquela actividade proposta para todo o grupo (...)</p>
Sub-categoria	Princípios que orientam uma prática de qualidade para a população com NEE	Princípios que orientam uma prática de qualidade para o Manuel
Indicadores	<p>(...) O trabalho tem de ser muito sistematizado, embora também o seja com as outras crianças, com estes muito mais! (...)</p> <p>(...) Situações há em que temos de usar estratégias mais específicas, por exemplo, quando se trata de uma deficiência visual ou deficiência auditiva nós sabemos que tem que haver mesmo determinadas adaptações que os outros não terão necessidade. (...)</p> <p>(...) De qualquer forma há cuidados que devemos ter e quem está no regular também se apercebe que situações há, estratégias há, que tem mesmo que ser desenvolvidas com as crianças com Necessidades Educativas Especiais, e que depois chegam à conclusão que também são importantes para as outras crianças! (...)</p> <p>(...)por exemplo a necessidade de antecipar acontecimentos para que a criança esteja preparada para aquilo que vai acontecer...para todas as crianças é importante saber o que vai acontecer de seguida, para estar preparada, para não haver aqueles momentos de confusão em que a criança não sabe muito bem o que vai</p>	<p>(...) O jardim de infância tem que oferecer ....experiências o mais variadas possíveis...ter um clima de abertura, um clima que facilite, que permita à criança sentir-se suficientemente á vontade para explorar espaços, materiais e a interacção com os outros(...)</p> <p>(...) Nesse jardim de infância também terá que haver adultos atentos, que conheçam bem todas as crianças e que conheçam bem o Manuel, de forma a puderem organizar o trabalho e a fazerem os ajustes necessários, as adaptações necessárias para que o Manuel possa usufruir de, possa tirar proveito, possa viver situações de ensino-aprendizagem com vivências o mais variadas possível.(...)</p> <p>(...) A casa também é importante, pois lá tem materiais estimulantes e apelativos e ao mesmo tempo, possivelmente até é o mais importante que os pais sejam pessoas que permitam que o Manuel possa experimentar todas as</p>

	<p>acontecer de seguida! (...)</p> <p>(...) Mas as estratégias acabam por ser as mesmas, a não ser aquelas tais mais específicas, mais voltadas para o trabalho com uma criança com surdez ou com cegueira, acabam por ser benéficas até para as outras crianças. (...)</p> <p>(...)Haver uma criança com Necessidades Educativas Especiais incluída numa turma acaba por beneficiar todas as outras crianças porque o trabalho acaba mesmo por ser mais cuidado e as outras acabam por ser mais beneficiadas também(...).</p>	<p>situações, como por exemplo, participar nas diferentes tarefas da casa, domésticas e aí já surgirão muitas situações de aprendizagem e que também favorecem o seu desabrochar mesmo ao nível comunicativo(...)</p> <p>(...) E isso parece acontecer, os pais têm conseguido criar um ambiente em casa favorável ao desenvolvimento da oralidade e isso nota-se até mesmo no jardim de infância, pois ele comunica de uma forma mais eficaz e expansiva quando os pais estão presentes(...)</p>
--	--	---

Quadro nº 40 Dimensões de qualidade para a população com NEE – educadora do apoio educativo/ ensino especial

Práticas de qualidade para a população com NEE	Definição pela positiva	Definição pela negativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dimensões de qualidade para a população com NEE</li> </ul>		
Antes	5	0
Total	5	0

A Educadora do Ensino Especial apresenta-nos de uma forma clara o que considera serem as dimensões que deverão estar subjacentes a uma prática de qualidade, o seu discurso aceca das mesmas pode ser organizado à volta de 5 indicadores positivos. Assim, no momento antes, enfatiza a necessidade de um grande envolvimento da família no trabalho a encetar com estas famílias com características tão específicas - (...) *aquilo que se disse em relação ao ensino regular é muito mais verdade neste caso, há muito mais necessidade de um grande envolvimento das famílias neste trabalho.*(...); este trabalho deverá respeitar as necessidades e expectativas dos pais - (...) *Primeiro, porque o trabalho que é desenvolvido no jardim de infância deve ir ao encontro dos*

*interesses, das necessidades e até das expectativas dos pais (...); é importante que exista uma continuidade e consonância de atitudes - (...) é importante, muito mais importante que haja a tal consonância de atitudes entre aquilo que é feito no Jardim de Infância e aquilo que é feito em casa, para que possam ser vistos resultados, do trabalho desenvolvido! (...); importa igualmente respeitar a diferença de forma a actuar de forma coerente e eficaz - (...) a aceitação de uma criança diferente, no caso de uma criança com trissomia 21 se o espaço for rico para as outras crianças, proporcionar a tal diversidade de situações de aprendizagem então estará apto também para a receber, se é bom para os outros também é bom para a criança com trissomia 21 (...); e se o espaço, o ambiente de aprendizagem for rico para as crianças com um desenvolvimento típico, este será igualmente um espaço estimulante para a criança com Trissomia 21 - (...) Em muitos casos ele nem vai exigir outro tipo de adaptações...é se for realmente um espaço de qualidade, será certamente um espaço de qualidade para esses meninos ou meninas (...).*

Quadro nº 41 Dimensões de qualidade para o Manuel – educadora do apoio educativo/ ensino especial

Práticas de qualidade para a população com NEE • Dimensões de qualidade para o Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	9	0
Total	9	0

No momento depois a referida educadora aponta a necessidade de ter como a meta a inclusão - (...) *Eu penso que a grande preocupação deverá ser sempre com a inclusão (...), (...) Nós pretendemos que as crianças com NEE que frequentam um jardim de infância chamado de regular com crianças ditas normais se sintam bem, se sintam incluídas no meio de todas as outras(...), no sentido do fornecimento de ambientes inclusivos é necessário proceder a adaptações, reajustes dos contextos e cenários de intervenção - (...) Para isso há que fazer todas as adaptações necessárias para que isso se possa conseguir (...), todavia*



estas adaptações apresentam-se em determinadas situações como um desafio - (...) *O que nem sempre é fácil, dependendo do grau dessas necessidades especiais(...), no caso específico do Manuel o que se apresenta como um desafio é a sua plena participação na vida do jardim de infância - (...) No caso do Manuel, como ele se desloca com facilidade, cada vez notamos que ele vai sendo capaz de comunicar com o outro com uma maior inteligibilidade, de ter um melhor desempenho mesmo ao nível da comunicação, não está a ser muito difícil conseguirmos essa inclusão.(...), pois o modo dele participar é diferenciado - (...) porque ...nota-se uma diferença entre o Manuel e os amigos, devido ao facto de ser o primeiro ano que ele frequenta o jardim (...), pelo que urge que os profissionais tenham presente um conjunto de questões que passam, nomeadamente, pela forma como planificam o trabalho a desenvolver - (...) por isso, nós os adultos que planificamos o trabalho, temos que ter sempre a preocupação de que forma, quais as adaptações que temos que fazer para que ele se possa sentir bem, e possa sentir que está a participar efectivamente naquela actividade proposta para todo o grupo (...).*

Quadro nº 42 Princípios que orientam uma prática de qualidade para a população com NEE – educadora do apoio educativo/ensino especial

Práticas de qualidade para a população com NEE <ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípios que orientam uma prática de qualidade para a população com NEE</li> </ul>	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	6	0
Depois	4	0

No momento antes, dispomos de informação relativa a **Princípios que orientam uma prática de qualidade para a população com NEE** no qual é destacado o imperativo de existir nas práticas educativas um carácter sistemático - (...) *o trabalho tem de ser muito sistematizado, embora também o seja com as outras crianças, com estes muito mais! (...), a necessidade de para determinadas populações que registam comprometimentos sensoriais ser necessário desenvolver um conjunto de - (...) Situações há em que temos de usar estratégias*

*mais específicas, por exemplo, quando se trata de uma deficiência visual ou deficiência auditiva nós sabemos que tem que haver mesmo determinadas adaptações que os outros não terão necessidade. (...); o facto de a frequência de uma ou mais crianças de um contexto educativo regular acaba por transformar-se numa mais valia para todos os que frequentam esse mesmo contexto - (...) o trabalho tem de ser muito sistematizado, embora também o seja com as outras crianças, com estes muito mais! (...), (...) Situações há em que temos de usar estratégias mais específicas, por exemplo, quando se trata de uma deficiência visual ou deficiência auditiva nós sabemos que tem que haver mesmo determinadas adaptações que os outros não terão necessidade. (...), (...) De qualquer forma há cuidados que devemos ter e quem está no regular também se apercebe que situações há, estratégias há, que tem mesmo que ser desenvolvidas com as crianças com Necessidades Educativas Especiais, e que depois chegam à conclusão que também são importantes para as outras crianças! (...), (...) por exemplo a necessidade de antecipar acontecimentos para que a criança esteja preparada para aquilo que vai acontecer...para todas as crianças é importante saber o que vai acontecer de seguida, para estar preparada, para não haver aqueles momentos de confusão em que a criança não sabe muito bem o que vai acontecer de seguida! (...), (...) Mas as estratégias acabam por ser as mesmas, a não ser aquelas tais mais específicas, mais voltadas para o trabalho com uma criança com surdez ou com cegueira, acabam por ser benéficas até para as outras crianças. (...), (...)Haver uma criança com Necessidades Educativas Especiais incluída numa turma acaba por beneficiar todas as outras crianças porque o trabalho acaba mesmo por ser mais cuidado e as outras acabam por ser mais beneficiadas também(...).*

Temas	Percepções e práticas da educadora do ensino regular— antes		Percepções e práticas da educadora do ensino regular – depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Práticas de qualidade para a população com NEE		Práticas de qualidade para o Manuel	
Sub-categoria	Dimensões de qualidade para a população com NEE		Dimensões de qualidade para o Manuel	
Indicadores	<p>(...) <i>Que sejam experiências significativas, para que interiorizem bem as coisas porque se for algo que não lhes diz nada, passou-lhes ao lado! (...)</i></p> <p>(...) <i>É assim eu acho que os recursos humanos são essenciais... a criança aprende em contacto com alguém... porque a criança não aprende no vazio...porque se lhe pusemos uma coisa que não conhece na frente, ela se calhar até mexe e descobre como aquilo funciona, mas senão dialogarmos com ela, senão incentivamos a criança a ser crítica, a fazer perguntas...não sei se haverá ensino- aprendizagem?!(...)</i></p> <p><b>(E relativamente ao ratio professor/aluno?)</b> (...) <i>é importante ter mais gente, sem dúvida nenhuma se quisermos que realmente haja aprendizagem, sem dúvida!(...)</i></p> <p>(...) <i>É lógico que as coisas correm bem se forem bem coordenadas e se houver duas ou três pessoas na sala, quer dizer todas as actividades e toda a aprendizagem da criança corre melhor, do que se eu estiver sozinha com um grupo de trinta(...)</i></p> <p>(...) <i>A formação é importante, claro que se eu tiver uma pessoa mais bem formada é evidente que eu consigo falar a mesma língua e conseguirmos entendermo-nos mais rapidamente!(...)</i></p> <p><b>( E os espaços de reflexão?)</b> (...) <i>Eu acho que reunir muito, muito, não é sinónimo de muita qualidade(...)</i></p>		<p>O que considera ser essencial para que o contexto de Jardim de Infância seja um espaço de ensino/aprendizagem para uma criança como o Manuel? E em casa?</p> <p>(...) <i>Eu acho que ... é o que tem para as outras crianças, tem que haver uma ligação de afecto,(...)</i></p> <p>(...) <i>Criamos as tais ligações de afecto para transmitir segurança, que eu acho que é isso que falta ao Manuel.....o facto dele não conseguir falar connosco, por mais que tentemos acho que não tem que haver nada de específico, acho que é o trabalho do dia-a-dia e é a boa vontade, é o carinho,(...)</i></p> <p>(...) <i>O importante é acreditarmos que estamos aqui para ajudar todas as crianças sendo o Manuel mais um dos elementos do grupo.(...)</i></p> <p>( No atendimento a prestar à população com Necessidades Educativas Especiais quais deverão ser na sua opinião os aspectos a considerar? E quanto ao Manuel?)</p> <p>(...) <i>Ele deve fazer parte do grupo, porque é assim, não é porque tem estas limitações que vamos pô-lo de lado.(...)</i></p> <p>(...) <i>Tem que participar em tudo, há uma planificação para a sala, há objectivos a atingir e o Manuel tem de ser parte integrante deles. (...)</i></p>	

	<p>(...) Penso que tem que haver um espaço, é assim um espaço que não tem que ser é aquele dia e aquela hora é que tem que ser! Eu posso reflectir na acção, no momento!(...)</p> <p>(...) Eu acho que sim que tem que se reflectir, ter um momento em que todas estejamos a decidir o que vamos fazer! (...)</p> <p>(...)Mesmo em termos psicológicos para nós é...ninguém gosta de andar sempre sobre pressão! Não, não concordo que seja muito funcional!(...)</p> <p>(...)a planificação que está exposta...agora e assim tem que ser, que tem que se fazer porque senão se fizer as coisas já não correm bem, não, não concordo!(...)</p>	<p>(...) Se não acreditarmos naquilo que estamos a fazer com os outros e com o Manuel se calhar o Manuel não vai usufruir de todas as situações que são propostas aos outros.(...)</p> <p>(...) Temos de acreditar que ele é capaz, porque se não acreditarmos que ele é capaz, à maneira dele...ou não acreditamos, porque fazer as coisas por fazer....ele não vai conseguir (...)</p> <p>(...) Cada criança tem um ritmo próprio e é assim que temos de acreditar! Porque não vejo na minha sala, na minha equipa uma forma diferente de actuar.(...)</p> <p>(De que forma considera que as situações de ensino/aprendizagem ao nível da área da comunicação, no caso específico do Manuel, devem ser organizadas? Com quem? Onde? Como?)</p> <p>(...) Temos que escolher os espaços, que temos de escolher aquilo que o Manuel gosta, o que eu ainda não consegui muito(...)</p> <p>(...) As tais estratégias que a gente tem que utilizar e que por vezes, se calhar o Manuel tem mais à vontade só com um adulto, numa relação mais individualizada!(...)</p> <p>(...) Isto é aquilo que ele tem que fazer numa relação individual, de um para um, que o consiga fazer no todo, com os colegas, com a equipa da sala(...)</p> <p>(...) Eu na sala, no contexto sala e eu estar com ele mais individualmente e depois há sempre a intervenção de outras crianças...mas é um bocado difícil, é um bocado complicado!(...)</p>
--	--	---

		(...) Acho que todos devemos estar em sintonia, todos os que trabalhamos na sala, quando a Berta não está eu faço, eu tento fazer trabalho individualizado ou muito ou pouco tempo, nem sempre sou feliz naquilo porque às vezes não consigo aquilo que pretendia, mas pelo menos estou um bocadinho com o Manuel (...)
--	--	---

Quadro nº 43 Dimensões de qualidade para a população com NEE – educadora do ensino regular

Práticas de qualidade para a população com NEE <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensões de qualidade para a população com NEE</li> </ul>	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	10	0
Depois	-	-

Na sub-categoria **dimensões de qualidade para a população com NEE**, no momento antes, podemos destacar 10 indicadores positivos no discurso da educadora do ensino regular designadamente a necessidade das experiências, propostas sejam significativas - (...) *que sejam experiências significativas, para que interiorizem bem as coisas porque se for algo que não lhes diz nada, passou-lhes ao lado!* (...); a necessidade imperiosa de dispor de recursos humanos - (...) *É assim eu acho que os recursos humanos são essenciais... a criança aprende em contacto com alguém... porque a criança não aprende no vazio...porque se lhe pusermos uma coisa que não conhece na frente, ela se calhar até mexe e descobre como aquilo funciona, mas senão dialogarmos com ela, senão incentivarmos a criança a ser crítica, a fazer perguntas...não sei se haverá ensino- aprendizagem?! (...), (E relativamente ao ratio professor/aluno?) (...)* é importante ter mais gente, sem dúvida nenhuma se quisermos que realmente haja aprendizagem, sem dúvida! (...) e acrescenta a necessidade de existir

coordenação entre os elementos da equipa - (...) *É lógico que as coisas correm bem se forem bem coordenadas e se houver duas ou três pessoas na sala, quer dizer todas as actividades e toda a aprendizagem da criança corre melhor, do que se eu estiver sozinha com um grupo de trinta (...);* quanto aos aspectos da formação dos técnicos refere - (...) *A formação é importante, claro que se eu tiver uma pessoa mais bem formada é evidente que eu consigo falar a mesma língua e conseguirmos entendermo-nos mais rapidamente! (...);* no que se reporta aos espaços de reflexão demonstra que nem sempre estes são proveitosos para cada todos e para cada um em particular que integra a equipa do jardim de infância, pois - (...) *penso que tem que haver um espaço, é assim um espaço que não tem que ser é aquele dia e aquela hora é que tem que ser! Eu posso reflectir na acção, no momento! (...),* para este educador as reuniões são para definir e tomar decisões acerca do trabalho a desenvolver - (...) *Eu acho que sim que tem que se reflectir, ter um momento em que todas estejamos a decidir o que vamos fazer! (...);* acrescenta o grau de stress que gera nos diferentes profissionais - (...) *Mesmo em termos psicológicos para nós é...ninguém gosta de andar sempre sobre pressão! Não, não concordo que seja muito funcional! (...),* e ainda enfatiza que o trabalho a desenvolver é do conhecimento de todos e se este não de cumprir não é caso para ser objecto de preocupação - (...) *a planificação que está exposta...agora e assim tem que ser, que tem que se fazer porque senão se fizer as coisas já não correm bem, não, não concordo! (...).*

Quadro nº 44 Dimensões de qualidade para o Manuel – educadora do ensino regular

Práticas de qualidade para a população com NEE <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensões de qualidade para o Manuel</li> </ul>	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	-	-
Depois	13	0

No momento depois, salienta a importância dos afectos - (...) *Eu acho que ... é o que tem para as outras crianças, tem que haver uma ligação de afecto, (...); a necessidade de fomentar uma relação securizante para o manuel - (...) criarmos as tais ligações de afecto para transmitir segurança, que eu acho que é isso que falta ao Manuel....o facto dele não conseguir falar connosco, por mais que tentemos acho que não tem que haver nada de específico, acho que é o trabalho do dia-a-dia e é a boa vontade, é o carinho, (...); refere o seu papel junto das crianças e do manuel, em particular, como um elemento do grupo - (...) ele deve fazer parte do grupo, porque é assim, não é porque tem estas limitações que vamos pô-lo de lado.(...), um membro activo (...) tem que participar em tudo, há uma planificação para a sala, há objectivos a atingir e o Manuel tem de ser parte integrante deles. (...), um elemento, uma criança com capacidades. (...) Temos de acreditar que ele é capaz, porque se não acreditarmos que ele é capaz, à maneira dele...ou não acreditamos, porque fazer as coisas por fazer....ele não vai conseguir (...), o respeito pelo seu ritmo de aprendizagem - (...) cada criança tem um ritmo próprio e é assim que temos de acreditar! Porque não vejo na minha sala, na minha equipa uma forma diferente de actuar. (...) Salienta a importância de na escolha dos diferentes espaços de intervenção respeitar os interesses do manuel - (...) temos que escolher os espaços, que temos de escolher aquilo que o Manuel gosta, o que eu ainda não consegui muito (...); expressa as dificuldades sentidas no trabalho individual com o manuel - (...) as tais estratégias que a gente tem que utilizar e que por vezes, se calhar o Manuel tem mais à vontade só com um adulto, numa relação mais individualizada! (...), (...) eu na sala, no contexto sala e eu estar com ele mais individualmente e depois há sempre a intervenção de outras crianças...mas é um bocado difícil, é um bocado complicado! (...) ; considera ser imprescindível que o manuel consiga fazer as actividades propostas em grande grupo e não somente na relação de um para um - (...) isto é aquilo que ele tem que fazer numa relação individual, de um para um, que o consiga fazer no todo, com os colegas, com a equipa da sala (...); e finalmente acrescenta que toda a equipa deve estar em sintonia de maneira a caminharem no mesmo sentido - (...) acho que todos devemos estar em sintonia, todos os que trabalhamos na sala, quando a Berta não está eu faço, eu tento fazer trabalho individualizado ou muito ou pouco tempo, nem sempre sou feliz naquilo porque às*

vezes não consigo aquilo que pretendia, mas pelo menos estou um bocadinho com o Manuel (...).

Quadro nº 45 Quadro comparativo das percepções e práticas das duas educadoras face às categorias acima citadas

Práticas de qualidade para a população com NEE	Educadora do ensino especial		Educadora do ensino regular	
	+	-	+	-
Dimensões de qualidade para a população com NEE	5	0	4	0
Princípios que orientam uma prática de qualidade para a população com NEE	6	0	4	0
Dimensões de qualidade para o Manuel	9	0	13	0

Temas	Percepções e práticas da educadora do ensino especial/apoio educativo – antes		Percepções e práticas da educadora do ensino especial/apoio educativo – depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar de crianças com um desenvolvimento típico			
Indicadores	<p>(...) O contacto pessoal com os pais, as tais reuniões de reflexão são muito importantes, sem dúvida! (...)</p> <p>(...) Uma outra forma podem ser os registos feitos no jardim de infância com a criança e serem levados para casa e depois em casa serem trabalhados(...)</p> <p>(...) haver uma forma de comunicação entre a escola e a família, a família e a escola que pode ser um caderno onde, por exemplo, o menino leva registada uma nova canção que aprendeu, uma nova lengalenga para o pai também aprender. E muitas vezes até se pede que o pai juntamente com a criança, para além de dizer a lengalenga faça um desenho ou enriqueça de outra forma que em casa também transmitam qualquer coisa</p>			



	<p>que possa ter sido feita com a criança.(...)</p> <p>(...) Normalmente os pais aceitam este tipo de actividades, colaboram (...)</p>			
Sub-categoria	Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para a população com NEE		Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para o Manuel	
Indicadores	<p>(...) Há muito mais necessidade de um grande envolvimento das famílias neste trabalho. (...)</p> <p>(...) Primeiro, porque o trabalho que é desenvolvido no jardim de infância deve ir ao encontro dos interesses, das necessidades e até das expectativas dos pais(...)</p> <p>(...) É .... muito mais importante que haja a tal consonância de atitudes entre aquilo que é feito no Jardim de Infância e aquilo que é feito em casa, para que possam ser vistos resultados, do trabalho desenvolvido!(...)</p>		<p>(...) A casa também é importante pois lá tem materiais estimulantes e apelativos e ao mesmo tempo... o mais importante é que os pais sejam pessoas que permitam que o Manuel possa experimentar todas as situações, como por exemplo, participar nas diferentes tarefas da casa, domésticas e aí já surgirão muitas situações de aprendizagem e que também favorecem o seu desabrochar mesmo ao nível comunicativo(...)</p> <p>(...) Isso parece acontecer, os pais têm conseguido criar um ambiente em casa favorável ao desenvolvimento da oralidade e isso nota-se até mesmo no jardim de infância, pois ele comunica de uma forma mais eficaz e expansiva quando os pais estão presentes(...)</p> <p>(...)O jardim de infância tem que oferecer a tais experiências o mais variadas possível...ter um clima de abertura, um clima que facilite, que permita à criança sentir-se suficientemente á vontade para explorar espaços, materiais e a interacção com os outros(...)</p> <p>(...) Nesse jardim de infância também terá que haver adultos atentos, que conheçam bem todas as crianças e que conheçam bem o Manuel, de forma a poderem organizar o trabalho e a fazerem os ajustes necessários, as adaptações necessárias</p>	

			para que o Manuel possa usufruir de, possa tirar proveito, possa viver situações de ensino-aprendizagem com vivências o mais variadas possível(...)	
--	--	--	---	--

Quadro nº 46 Estratégias para a generalização das práticas ao contexto familiar de crianças com um desenvolvimento típico – educadora do apoio educativo/ensino especial

Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar de crianças com um desenvolvimento típico	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	4	0
Depois	-	-

Quadro nº 47 Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para a população com NEE – educadora do apoio educativo/ ensino especial

Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para a população com NEE	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	3	0
Depois	-	-

Quadro nº 48 Estratégias de generalização de práticas ao contexto familiar para o Manuel – educadora do apoio educativo/ ensino especial

Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para o Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	-	-
Depois	4	0

No que diz respeito às **estratégias para a generalização de práticas ao contexto família de crianças com um desenvolvimento típico**, o discurso da educadora, no momento antes, permite-nos elencar 4 indicadores definidos pela positiva. É de salientar que esta reporta-se à sua experiência como educadora do regular para enquadrar formas de acção passíveis de promover a generalização de práticas, como por exemplo os espaços de reuniões em que ocorre um contacto directo com os pais - (...) *O contacto pessoal com os pais, as tais reuniões de reflexão são muito importantes, sem dúvida! (...); os registos gráficos das crianças - (...) Uma outra forma podem ser os registos feitos no jardim de infância com a criança e serem levados para casa e depois em casa serem trabalhados (...); e ainda um suporte no formato de caderno como veículo de transmissão de informação e de espaço de participação/envolvimento - (...) haver uma forma de comunicação entre a escola e a família, a família e a escola que pode ser um caderno onde, por exemplo, o menino leva registada uma nova canção que aprendeu, uma nova lengalenga para o pai também aprender. E muitas vezes até se pede que o pai juntamente com a criança, para além de dizer a lengalenga faça um desenho ou enriqueça de outra forma que em casa também transmitam qualquer coisa que possa ter sido feita com a criança.(...); destaca igualmente a receptividade dos pais na participação e envolvimento na vida do jardim de infância que o seu filho frequenta - (...) normalmente os pais aceitam este tipo de actividades, colaboram (...).*

**As estratégias de generalização de práticas ao contexto familiar para a população com NEE**, informação esta que é solicitada no momento antes, permitiu-nos obter um total de 3 indicadores positivos no seu discurso, sendo que estes abrangem a urgência de um contacto mais frequente e individualizado - (...) *há muito mais necessidade de um grande envolvimento das famílias neste trabalho. (...); devido sem sombra para dúvidas para que possa dar a resposta a - (...) Primeiro, porque o trabalho que é desenvolvido no jardim de infância deve ir ao encontro dos interesses, das necessidades e até das expectativas dos pais (...); e ainda pela pertinência e necessidade de consonância nas formas de acção - (...) é .... muito mais importante que haja a tal consonância de atitudes entre aquilo que é feito no Jardim de Infância e aquilo que é feito em casa, para que possam ser vistos resultados, do trabalho desenvolvido! (...).*

Finalmente quanto às estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para o Manuel, foi possível contabilizar um total 4 indicadores no momento depois, estes abrangeram os seguintes aspectos: a casa como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, nomeadamente ao nível da comunicação - (...) *A casa também é importante pois lá tem materiais estimulantes e apelativos e ao mesmo tempo... o mais importante é que os pais sejam pessoas que permitam que o Manuel possa experimentar todas as situações, como por exemplo, participar nas diferentes tarefas da casa, domésticas e aí já surgirão muitas situações de aprendizagem e que também favorecem o seu desabrochar mesmo ao nível comunicativo (...);* neste caso específico estas formas de acção parecem estar associadas aos modos de intervenção promovidos pelos pais no contexto casa (...) *isso parece acontecer, os pais têm conseguido criar um ambiente em casa favorável ao desenvolvimento da oralidade e isso nota-se até mesmo no jardim de infância, pois ele comunica de uma forma mais eficaz e expansiva quando os pais estão presentes (...);* o contexto de jardim de infância deverá respeitar um conjunto de características - (...) *O jardim de infância tem que oferecer as tais experiências o mais variadas possível...ter um clima de abertura, um clima que facilite, que permita à criança sentir-se suficientemente à vontade para explorar espaços, materiais e a interacção com os outros (...);* e dá exemplos das características que deverão estar presentes nesse espaço de ensino/aprendizagem - (...) *nesse jardim de infância também terá que haver adultos atentos, que conheçam bem todas as crianças e que conheçam bem o Manuel, de forma a poderem organizar o trabalho e a fazerem os ajustes necessários, as adaptações necessárias para que o Manuel possa usufruir de, possa tirar proveito, possa viver situações de ensino-aprendizagem com vivências o mais variadas possível (...).*

Temas	Percepções e práticas da educadora do ensino regular- antes		Percepções e práticas da educadora do ensino regular- depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar de crianças com um desenvolvimento típico			
Indicadores	<p>(...) <i>Eu penso que a primeira via será a de fazer com que a criança(...)</i></p> <p>(...) <i>Como são crianças se eles, os pais, questionarem, ou então pedir às crianças que transmitam aos pais, o que muitas ...vezes acontece de uma forma natural(...)</i></p> <p>(...) <i>Agora é evidente que se os pais quando os vem buscar, entram mudos e saem calados, se não houver dialogo eles não podem partilhar! (...)</i></p>			
Sub-categoria	Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para a população com NEE		Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para o Manuel	
Indicadores	<p>(...) <i>É necessário fazer em casa o que nós fazemos aqui, ou nós fazemos aqui aquilo que se faz em casa! (...)</i></p> <p>(...) <i>É já com outras crianças aprende-se por repetição, por repetição! Com estas, acho que muito mais! (...)</i></p> <p>(...) <i>Fazemos as coisas de forma a que as aprendizagens sejam ou tenham as mesmas situações e as mesmas coisas aqui na escola como em casa. (...)</i></p> <p>(...) <i>Quer dizer é complicado para a criança, que já não tem muita capacidade, conseguir...perceber que isto é para a mesma coisa?! (...)</i></p> <p>(...) <i>É complicado dizer, fazer rotinas que sejam cumpridas aqui...eu penso que tem que ser iguais! Haver acordo entre a família e a escola, por isso se fazem reuniões, por isso se avalia com os pais!... eles saibam como estamos a fazer, quais são os objectivos</i></p>		<p>(...) <i>Eu acho que o que tem de ter é o que tem para as outras crianças, tem que haver uma ligação de afecto...para transmitir segurança, que eu acho que é isso que falta ao Manuel, o facto dele não conseguir falar connosco, por mais que tentemos acho que não tem que haver nada de específico, acho que é o trabalho do dia-a-dia e é a boa vontade, é o carinho, é tudo! (...)</i></p> <p>(...) <i>É acreditarmos que estamos aqui para ajudar todas as crianças sendo o Manuel mais um dos elementos do grupo.(...)</i></p> <p>(...) <i>Em casa tem que haver um seguimento do que se faz aqui e aqui um seguimento do que há em casa,(...)</i></p> <p>(...) <i>Uma relação muito aberta entre pais e a</i></p>	

	<p>a atingir este ano e em casa faz da mesma forma? E aqui estamos a fazer da mesma forma? (...)</p> <p>(...) É natural que os pais tenham...conheçam mais o filho que nós! E pronto trabalhar as situações! (...)</p> <p>(...) Vamos questionar os pais, nem que seja na entrega, de manhã, que seja num momento qualquer! (...)</p> <p>(...) Nós temos dúvidas não estamos à espera que tenhamos que marcar uma reunião, é no momento! (...)</p> <p>(...) Muitas vezes, alguns pais dizem: - olhe há-de ensinar-me não sei o quê que ele fala sempre! Para que realmente esses conhecimentos e essas experiências se alarguem e seja significativo! Para falarmos todos a mesma língua! (...)</p>		<p>equipa da sala para que todos trabalhemos na mesma direcção, não consigo ver de outro modo! (...)</p>	
--	---	--	--	--

Quadro nº 49 Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar de crianças com um desenvolvimento típico – educadora do ensino regular

Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar de crianças com um desenvolvimento típico	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	3	0
Depois	-	-

A educadora do ensino regular, no momento antes, apresenta um discurso positivo relativamente às **estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar de crianças com um desenvolvimento típico**, podemos subdividir o seu discurso em 3 indicadores. Esta salienta o papel da criança como transmissor de informação - (...) *eu penso que a primeira via será a de fazer com que a criança (...)*; os pais como um elemento crucial deve questionar para saber, salienta que , por vezes, isso ocorre de forma natural - (...) *como são crianças se*

*eles, os pais, questionarem, ou então pedir às crianças que transmitam aos pais, o que muitas ...vezes acontece de uma forma natural (...), todavia enfatiza que os pais devem procurar a informação junto dos profissionais com quem o seu filho está - (...) agora é evidente que se os pais quando os vem buscar, entram mudos e saem calados, se não houver dialogo eles não podem partilhar! (...)*

Quadro nº 50 Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para a população com NEE – educadora do ensino regular.

Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para a população com NEE	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	9	0
Depois	-	-

No que diz respeito à sub-categoria **Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para a população com NEE** considera que a casa e o jardim de infância são dois contextos onde devem ocorrer as mesmas formas de acção - (...) *É necessário fazer em casa o que nós fazemos aqui, ou nós fazemos aqui aquilo que se faz em casa! (...), (...) fazemos as coisas de forma a que as aprendizagens sejam ou tenham as mesmas situações e as mesmas coisas aqui na escola como em casa. (...) Nestes contextos dever-se-á adoptar uma abordagem de ensino assente na «repetição» - (...) é ...já com outras crianças aprende-se por repetição, por repetição! Com estas, acho que muito mais! (...), esta forma de agir é pertinente devido às características das crianças com NEE - (...) quer dizer é complicado para a criança, que já não tem muita capacidade, conseguir perceber que isto é para a mesma coisa?! (...) Destaca que a implementação, por exemplo de práticas baseadas nas rotinas é difícil, pois a criança - (...) *É complicado dizer, fazer rotinas que sejam cumpridas aqui...eu penso que tem que ser iguais! Haver acordo entre a família e a escola, por isso se fazem reuniões, por isso se avalia com os pais!... eles saibam como estamos a fazer, quais são os objectivos a atingir este ano e em casa faz da mesma forma? E aqui estamos a fazer da mesma forma? (...)**

Tem plena consciência que o saber dos pais acerca do seu filho é mais vasto que o seu -(...) *é natural que os pais tenham...conheçam mais o filho que nós! E pronto trabalhar as situações! (...) , mas o educador deve ter um papel activo, deve abordar os pais e questionar para conhecer - (...) vamos questionar os pais, nem que seja na entrega, de manhã, que seja num momento qualquer! (...), (...) nós temos dúvidas não estamos à espera que tenhamos que marcar uma reunião, é no momento! (...).* Reafirma a importância da partilha de informação entre pais e profissionais - (...) *Muitas vezes, alguns pais dizem: - olhe há-de ensinar-me não sei o quê que ele fala sempre! Para que realmente esses conhecimentos e essas experiências se alarguem e seja significativo! Para falarmos todos a mesma língua! (...)*

Quadro nº 51 Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para o Manuel – educadora do ensino regular

Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para o Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	-	-
Depois	4	0

A sub-categoria, as **Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para o Manuel** é definido pela educadora do ensino regular como algo de positivo, permitindo-nos assim através do seu discurso destacar 4 indicadores. No momento depois, destaca a importância do afecto como promotor de generalização de práticas - (...) *Eu acho que o que tem de ter é o que tem para as outras crianças, tem que haver uma ligação de afecto...para transmitir segurança, que eu acho que é isso que falta ao Manuel, o facto dele não conseguir falar connosco, por mais que tentemos acho que não tem que haver nada de específico, acho que é o trabalho do dia-a-dia e é a boa vontade, é o carinho, é tudo! (...).* Afirma que o jardim de infância deverá de «acreditar» no Manuel - (...) *é acreditarmos que estamos aqui para ajudar todas as crianças sendo o Manuel mais um dos elementos do grupo.(...) tal como será de todo o interesse existir*



uma continuidade entre os dois contextos de vida, a casa e o jardim de infância - (...) *em casa tem que haver um seguimento do que se faz aqui e aqui um seguimento do que há em casa, (...) e ainda uma relação entre os diferentes elementos da equipa educativa, pais e profissionais, assente numa - (...) uma relação muito aberta entre pais e a equipa da sala para que todos trabalhemos na mesma direcção, não consigo ver de outro modo! (...)*

Quadro nº 52 Quadro comparativo face às percepções e práticas das educadoras quanto às categorias explicitadas

Percepções e práticas dos profissionais	Educadora do ensino especial Antes		Educadora do ensino regular Antes		Educadora do ensino especial Depois		Educadora do ensino regular Depois	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Estratégias para a generalização das práticas ao contexto familiar de crianças com um desenvolvimento típico	4	0	3	0	-	-	-	-
Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para crianças com NEE	3	0	9	0	-	-	-	-
Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para o Manuel	-	-	-	-	4	0	4	0

As duas educadoras de infância manifestam diferentes opiniões acerca das estratégias mais ajustadas para a generalização das práticas que denunciam as suas concepções e estratégias face a esta sub-categoria.

Temas	Percepções e práticas da educadora do ensino especial/apoio educativo – antes		Percepções e práticas da educadora do ensino especial/apoio educativo – depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Competências de comunicação e linguagem do Manuel		Competências de comunicação e linguagem do Manuel	
Indicadores	<p>(...) A imagem que eu tenho do Manuel é a de comunicar com o olhar!(...)</p> <p>(...) E já tem acontecido de eu estar no recreio e nem sequer estou com ele, estou com outras crianças e nem me apercebo que ele está ali... e ele fica ali ao meu lado, com um olhar diferente, maroto, e muitas vezes à espera que eu olhe para ele e pronto é muito, muito com o olhar, com o sorriso(...)</p> <p>(...) Ao nível da oralidade ele tem verbalizado pouco, mas em situação de aprendizagem em que eu estou com um objectivo, no trabalho mais individualizado ele realmente tem respondido pouco(...)</p> <p>(...) Em situações mais espontâneas, livres, do género vamos ver os patinhos, vamos ver os animais! Ele aí realmente comunica mais oralmente. Em relação aos animais ele diz: patos...água suja – faz pequenos comentários aquilo que ele estava a ver, sem ninguém lhe perguntar(...)</p> <p>(...) Porque quando lhe faço uma pergunta, eu acho que ele sabe que eu estou ali para obter uma resposta e ele inibe-se(...)</p> <p>(...) Por exemplo, com o livro acontece a mesma coisa, ele inicialmente não responde às perguntas que faço, mas no decorrer da conversa ele a dada altura começa...quando estamos a ver um livro onde está este animal ou aquele e ele aponta, ou mesmo com determinado tipo de objecto eu peço um objecto de uma determinada cor ele faz.(...)</p>		<p>(...) O Manuel nas tais situações, isto é após uma interrupção, seja um fim-de-semana, sejam os tais períodos de doença...apresenta-se também um pouco mais inibido(...)</p> <p>(...) Passando essa fase de uma maior inibição eu consigo que ele responda às minhas solicitações e já consegui numa situação ou outra que fosse ele a tomar a iniciativa de comunicar(...)</p> <p>(...) Neste momento fala muito mais(...)</p> <p>(...) Inicialmente ele usava mais o «sim» e o «não» e o gesto, agora já usa muito menos o gesto, já usa muito mais a palavra...mais frequentemente o uso da palavra é feito para responder(...)</p> <p>(...) Mas também já acontece com mais frequência ele chamar-me a atenção para o que está acontecendo, diz o meu nome e conta o que está a acontecer( por exemplo: os colegas que estão a fazer algo e ele chama a atenção para algo que não lhe está a agradar)(...)</p> <p>(...) O que acontece com mais frequência é ele falar para responder às perguntas que lhe são colocadas(...)</p> <p>(...) Já consegue perante um livro, contar a história, eu faço a</p>	

	<p>(...) Recorre ao gesto de apontar quando quer alguma coisa, outro tipo de gestos não...é mesmo o apontar quando quer alguma coisa (...)</p> <p>(...) Quando chega vem ter connosco e estica a cara e dá o beijinho, pronto oralmente não, por iniciativa não, é preciso estimular e pedir muito para ouvirmos, por vezes, um olá ou xau (...)</p>		<p>primeira abordagem e conto a história e ele depois quer ser ele a contar (...)</p> <p>(...) Por exemplo, os livros que estão codificados com o SPC ele a dada altura já não quer que eu fale quer ser ele a contar e diz: "o Manuel vai contar!", aponta para os símbolos e conta a história, seguindo a sua sequência (...)</p> <p>(...) Como eu dizia há pouco, pedidos nem tanto, quando me chama a atenção é para eu ver o que ele está a fazer ou para me convidar para ir para junto dele e brincar também...ah...por isso quando ele fale é mesmo mais para descrever as situações ou responder a determinada pergunta (...)</p> <p>(...)Tenho verificado que ele fala com mais frequência comigo do que com os outros adultos, lá está porque quando eu estou, apesar de não estar todos os dias, quando estou, estou mais tempo só com ele (...)</p> <p>(...) Usa a oralidade para cumprimentar o outro, aliás fá-lo com mais frequência e raramente é preciso lembrar-lhe para ele cumprimentar o outro, quer sejam os colegas quer sejam os adultos (...)</p> <p>(...) Com mais frequência ele diz o «olá», embora seja mais frequente aproximar-se do adulto para lhe dar o beijinho, mas já diz «olá» e se for lembrado faz isso com muito mais frequência do que o fazia (...)</p>	
--	--	--	---	--

Sub-categoria	Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares da população com NEE		Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares do Manuel	
Indicadores	<p>(...) Nestes casos tanto a intervenção tem que ser mais individualizada e o relacionamento acaba por ser também (...)</p> <p>(...) No caso das crianças com NEE torna-se muito mais necessário o tal relacionamento muito mais individualizado porque cada caso é um caso e até pode ser um grupo de meninos com NEE, mas cada um deles tem as suas necessidades! Há muito mais a necessidade de particularizar, penso eu, nestes casos (...)</p>		<p>Sim, para já notamos grandes diferenças não tanto no início da manhã, quando ele chega, despede-se do pai ou da mãe, de quem o traz (...)</p> <p>(...) No fim da manhã quando o pai ou a mãe o vem buscar, ele nessa ocasião, mesmo connosco, está com um maior à vontade, mais extrovertido, fala muito mais...faz muitas graças, fala do que fez, mostra o que tem na sala e então aí, muitas vezes frequentemente pega num livro e fala, fala, fala, fala imenso (...)</p> <p>(...) Realmente fica muito diferente do que foi até ali, durante a manhã (...)</p> <p>(...) Mesmo em relação ao pai e à mãe pelo menos no jardim de infância nota-se diferenças por exemplo quando ele se despede do pai é mesmo como se fosse de homem para homem, estende a mão, é o «passou bem!» e afasta-se e muitas vezes diz ao pai para ir embora e fica muito bem! Com a mãe também fica muito bem, mas é um pouco diferente, já é o beijinho, já não é o «passou bem» (...)</p> <p>(...) Tem expressões de afecto um pouco mais... elaboradas, um «pouco mais quentes» com a mãe.(...)</p> <p>(...) Em relação aos adultos da instituição e em relação aos pares nota-se uma grande diferença, em particular quanto aos pares e quanto aos adultos da instituição(...)</p>	

			(...) Ele toma muito mais a iniciativa, ele com mais frequência toma a iniciativa de comunicação com os pares do que com os adultos (...)	
--	--	--	---	--

Quadro nº 53 Competências de comunicação e linguagem do Manuel –  
educadora do apoio educativo/ ensino especial

Competências de comunicação e linguagem do Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	8	0
Depois	12	0

Quadro nº 54 Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares da população com NEE – educadora do apoio educativo/ ensino especial

Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares da população com NEE	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	2	0
Depois	-	-

Quadro nº 55 Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares do Manuel – educadora do apoio educativo/ ensino especial

Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares do Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	-	-
Depois	7	0

Na sub-categoria **competências de comunicação e linguagem do Manuel**, foi possível obter um total de 8 indicadores formulados pela positiva no momento antes e 12 no momento depois. No momento antes a educadora de infância do ensino especial salienta os seguintes aspectos: a comunicação prioritariamente

usada - (...) A imagem que eu tenho do Manuel é a de comunicar com o olhar! (...), e o sorriso - (...) E já tem acontecido de eu estar no recreio e nem sequer estou com ele, estou com outras crianças e nem me apercebo que ele está ali... e ele fica ali ao meu lado, com um olhar diferente, maroto, e muitas vezes à espera que eu olhe para ele e pronto é muito, muito com o olhar, com o sorriso (...); o uso da oralidade em contexto formal de sala de actividades - (...) ao nível da oralidade ele tem verbalizado pouco, mas em situação de aprendizagem em que eu estou com um objectivo, no trabalho mais individualizado ele realmente tem respondido pouco (...), (...) Por exemplo, com o livro acontece a mesma coisa, ele inicialmente não responde às perguntas que faço, mas no decorrer da conversa ele a dada altura começa...quando estamos a ver um livro onde está este animal ou aquele e ele aponta, ou mesmo com determinado tipo de objecto eu peço um objecto de uma determinada cor ele faz (...); em contexto informal e na situação de jogo livre a oralidade ocorre de forma espontânea - (...) em situações mais espontâneas, livres, do género vamos ver os patinhos, vamos ver os animais! Ele aí realmente comunica mais oralmente. Em relação aos animais ele diz: patos...água suja – faz pequenos comentários aquilo que ele estava a ver, sem ninguém lhe perguntar(...); o gesto de apontar ainda ocorre com a função de solicitar algo - (...) Recorre ao gesto de apontar quando quer alguma coisa, outro tipo de gestos não...é mesmo o apontar quando quer alguma coisa (...); e as normas de conduta ético-sociais que apresenta (...) Quando chega vem ter connosco e estica a cara e dá o beijinho, pronto oralmente não, por iniciativa não, é preciso estimular e pedir muito para ouvirmos, por vezes, um olá ou xau (...).

No momento depois para a mesma categoria, encontramos informação que nos confirma a mudança, a evolução que se registou no Manuel, deste modo, a técnica de educação salienta: o Manuel ainda regista dificuldade após uma interrupção da frequência do jardim de infância em retomar rapidamente a sua comunicação com o outro de uma forma estruturada e funcional (...) O Manuel nas tais situações, isto é após uma interrupção, seja um fim-de-semana, sejam os tais períodos de doença...apresenta-se também um pouco mais inibido(...); o comportamento altera-se a partir do momento em que se sente seguro - (...) Passando essa fase de uma maior inibição eu consigo que ele responda às minhas solicitações e já consegui numa situação ou outra que fosse ele a tomar a iniciativa de comunicar (...); destaca as suas competências ao nível da oralidade -

(...) Neste momento fala muito mais (...), (...) inicialmente ele usava mais o «sim» e o «não» e o gesto, agora já usa muito menos o gesto, já usa muito mais a palavra...mais frequentemente o uso da palavra é feito para responder (...); a função da sua comunicação é a de - (...) mas também já acontece com mais frequência ele chamar-me a atenção para o que está acontecendo, diz o meu nome e conta o que está a acontecer (por exemplo: os colegas que estão a fazer algo e ele chama a atenção para algo que não lhe está a agradar) (...); relativamente aos suportes formais, como por exemplo os livros, o seu comportamento alterou-se qualitativamente no sentido positivo pois - (...) o que acontece com mais frequência é ele falar para responder às perguntas que lhe são colocadas (...), (...) já consegue perante um livro, contar a história, eu faço a primeira abordagem e conto a história e ele depois quer ser ele a contar (...), (...) por exemplo, os livros que estão codificados com o SPC ele a dada altura já não quer que eu fale quer ser ele a contar e diz: "o Manuel vai contar!", aponta para os símbolos e conta a história, seguindo a sua sequência (...); a diversificação dos seus modos de comunicação - (...) Como eu dizia há pouco, pedidos nem tanto, quando me chama a atenção é para eu ver o que ele está a fazer ou para me convidar para ir para junto dele e brincar também...ah...por isso quando ele fale é mesmo mais para descrever as situações ou responder a determinada pergunta(...); as diferentes vertentes da sua comunicação, linguagem e oralidade - (...) Tenho verificado que ele fala com mais frequência comigo do que com os outros adultos, lá está porque quando eu estou, apesar de não estar todos os dias, quando estou, estou mais tempo só com ele (...); (...) Usa a oralidade para cumprimentar o outro, aliás fá-lo com mais frequência e raramente é preciso lembrar-lhe para ele cumprimentar o outro, quer sejam os colegas quer sejam os adultos (...); (...) Com mais frequência ele diz o «olá», embora seja mais frequente aproximar-se do adulto para lhe dar o beijinho, mas já diz «olá» e se for lembrado faz isso com muito mais frequência do que o fazia (...).

Relativamente à sub-categoria **competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares da população com NEE**, no momento antes é possível quantificar um total de 2 indicadores positivos no discurso da educadora de ensino especial, esta enfatiza a relevância de ter em conta a especificidade da população o que exigirá atendimento diferenciado - (...) nestes casos tanto a intervenção tem que ser mais individualizada e o relacionamento acaba por ser

*também (...), bem como a necessidade de ter um conhecimento muito aturado das especificidades da criança e da família - (...) No caso das crianças com NEE torna-se muito mais necessário o tal relacionamento muito mais individualizado porque cada caso é um caso e até pode ser um grupo de meninos com NEE, mas cada um deles tem as suas necessidades! Há muito mais a necessidade de particularizar, penso eu, nestes casos (...).*

No momento depois, dispomos de dados quanto às **competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares do Manuel**, estas são indicadas quanto a diferentes aspectos que passamos a referenciar:

a sua forma de relacionar-se com novos ambientes e a transição entre ambientes., neste caso a casa e o jardim de infância - *Sim, para já notamos grandes diferenças não tanto no início da manhã, quando ele chega, despede-se do pai ou da mãe, de quem o traz (...); a forma de relação que tem com os seus progenitores (...) no fim da manhã quando o pai ou a mãe o vem buscar, ele nessa ocasião, mesmo connosco, está com um maior à vontade, mais extrovertido, fala muito mais...faz muitas graças, fala do que fez, mostra o que tem na sala e então aí, muitas vezes frequentemente pega num livro e fala, fala, fala, fala imenso (...), (...) realmente fica muito diferente do que foi até ali, durante a manhã(...); as interacções com os progenitores são diferenciadas, imprime um registo diferente na relação que exterioriza com o pai e a que exterioriza com a mãe (...) Mesmo em relação ao pai e à mãe pelo menos no jardim de infância nota-se diferenças...por exemplo quando ele se despede do pai é mesmo como se fosse de homem para homem, estende a mão, é o «passou bem!» e afasta-se e muitas vezes diz ao pai para ir embora e fica muito bem! Com a mãe também fica muito bem, mas é um pouco diferente, já é o beijinho, já não é o «passou bem» (...), (...) tem expressões de afecto um pouco mais... elaboradas, um «pouco mais quentes» com a mãe (...); relativamente aos outros significativos os modos de interacção também se modificaram - (...) Em relação aos adultos da instituição e em relação aos pares nota-se uma grande diferença, em particular quanto aos pares e quanto aos adultos da instituição (...), (...) ele toma muito mais a iniciativa, ele com mais frequência toma a iniciativa de comunicação com os pares do que com os adultos (...).*



Temas	Percepções e práticas da educadora do ensino regular – antes		Percepções e práticas da educadora do ensino regular – depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Competências de comunicação e linguagem do Manuel		Competências de comunicação e linguagem do Manuel	
Indicadores	<p>(...) Pela fala e a olhar olhos nos olhos! (...)</p> <p>(...) Ele não gosta muito, se estiver cansado ele diz que não quer mais. (...)</p> <p>(...) E converso com ele (...)</p>		<p>(...) Falando normalmente como falo com as outras crianças. (...)</p> <p>(...) Ele não se expressa, mas entende perfeitamente aquilo que eu quero dele, perfeitamente! (...)</p>	
Sub-categoria	Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares da população com NEE		Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares do Manuel	
Indicadores	<p>(...) As interações...ora os pais também já tem consciência das limitações, já tem consciência das limitações, as outras crianças acabam por nos imitar, também não vejo que haja problema por aí...nós tentamos fazer o nosso melhor! (...)</p> <p>(...) Tento ajustar-me à criança! (...)</p>		<p>(...) Eu acho que os pais do Manuel são exactamente iguais aos pais de uma outra criança qualquer (...)</p> <p>(...) É assim todos conhecem o Manuel por isso não vou estar a dizer porque ele é assim só fez isto! Ele fez o que fez, acho que foi bom! (...)</p> <p>(...) Relativamente aos colegas, aos pares a minha posição é a mesma. (...)</p>	

Quadro nº 56 Competências de comunicação e de linguagem do Manuel – educadora do ensino regular

Competências de comunicação e linguagem do Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	3	0
Depois	2	0

A educadora do ensino regular aponta no seu discurso alguns aspectos que estão presentes na linguagem do Manuel quer no momento antes quer no momento depois. Assim no primeiro momento podemos destacar 3 indicadores e no

segundo momento 2 indicadores. No momento antes, salienta que a comunicação do Manuel organiza-se em torno do olhar para demonstrar o que sente, e por vezes pela fala - (...) *Pela fala e a olhar olhos nos olhos!* (...), o manuel manifesta a sua vontade oralmente - (...) *Ele não gosta muito, se estiver cansado ele diz que não quer mais.* (...) Destaca igualmente que fala com o Manuel - (...) *E converso com ele.* (...).

No momento depois refere o comportamento anterior - (...) *Falando normalmente como falo com as outras crianças.*(...) e acrescenta que a linguagem expressiva do Manuel ainda não é satisfatória ao contrário da linguagem compreensiva - (...) *Ele não se expressa, mas entende perfeitamente aquilo que eu quero dele, perfeitamente!* (...).

Quadro nº 57 Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares da população com NEE – educadora do ensino regular

Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares da população com NEE	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	2	0
Depois	-	-

Nesta sub-categoria o que acontece é que a educadora centra a sua atenção no Manuel e depois nas demais crianças com NEE, podemos organizar o seu discurso em torno de 2 indicadores positivos; enfatiza que os pais do Manuel tem consciência das potencialidades do seu filho - (...) *As interações... ora os pais também já tem consciência das limitações, já tem consciência das limitações, as outras crianças acabam por nos imitar, também não vejo que haja problema por aí... nós tentamos fazer o nosso melhor!* (...) e considera que tenta sempre adaptar-se a cada criança - (...) *Tento ajustar-me à criança!* (...)

Quadro nº 58 Competências de relacionamento interpessoal com o Manuel e com os pares do Manuel – educadora do ensino regular

Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares do Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	-	-
Depois	3	0

Pelo discurso da educadora de infância podemos definir 3 indicadores positivos face às competências de relacionamento do Manuel, assim esta afirma que o Manuel é uma criança como qualquer outra - (...) *Eu acho que os pais do Manuel são exactamente iguais aos pais de uma outra criança qualquer (...), (...)* Relativamente aos colegas, aos pares a minha posição é a mesma.(...) Todavia enfatiza a diferença ou diferenças que existem entre o Manuel e os pares - (...) *é assim todos conhecem o Manuel por isso não vou estar a dizer porque ele é assim só fez isto! Ele fez o que fez, acho que foi bom! (...)*

Temas	Percepções e práticas da educadora do ensino especial/apoio educativo – antes		Percepções e práticas da educadora do ensino especial/apoio educativo – depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Objectivos da comunicação e linguagem do Manuel		Objectivos da comunicação e linguagem do Manuel	
Indicadores	Como gostaria que o Manuel comunicasse consigo? (...) <i>Não me incomoda nada que ele comunique com o gesto, eu gosto! (...)</i>  (...) <i>mas, tenho a expectativa que venha a comunicar comigo e com os outros de uma forma inteligível mesmo ao nível da oralidade! (...)</i>  (...) <i>Mas nesta fase fico satisfeita se ele comunicar comigo de forma inteligível mesmo que seja através do gesto ou outra forma de expressão!»</i>		Como gostaria que o Manuel comunicasse consigo?  (...) <i>O que espero que ele faça um dia, é um objectivo, que ele tenha muito mais á vontade para pedir (...)</i>  (...) <i>Para solicitar (...)</i>  (...) <i>Seja para pedir ajuda para alguma coisa ou para solicitar materiais ou actividades e que se sinta suficientemente</i>	

			<p>á vontade para, por exemplo, narrar situações que lhe surgiram em casa, experiências que teve no jardim de infância na minha ausência (...)</p> <p>(...) Que tenha o mesmo á vontade que os outros meninos têm que quando querem dizer alguma coisa dizem-no, seja oralmente, seja através da oralidade associada ao gesto (...)</p>	
--	--	--	---	--

Quadro nº 59 Quadro comparativo das percepções e práticas dos profissionais de educação face às categorias supra-citadas

Percepções e práticas dos profissionais	Educadora do ensino especial Antes		Educadora do ensino regular Antes		Educadora do ensino especial Depois		Educadora do ensino regular Depois	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Competências de comunicação e linguagem do Manuel	8	0	3	0	12	0	2	0
Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares da população com NEE	2	0	2	0	-	-	-	-
Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares do Manuel	-	-	-	-	7	0	3	0

Podemos constatar qualitativamente que a educadora do ensino especial revela um discurso mais rico e variado do que a educadora do ensino regular, uma vez que consegue ilustrar de forma precisa e clara as respostas que fornece às questões colocadas. Esta leitura também pode ser feita através da quantificação apresenta na grelha dos indicadores constantes dos dois discursos dos profissionais.

Quadro nº 60 Objectivos da comunicação e linguagem do Manuel – educadora do apoio educativo/ensino especial

Objectivos da comunicação e linguagem do Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	3	0
Depois	4	0

O discurso da educadora do ensino especial acerca da categoria **Objectivos da comunicação e linguagem do Manuel**, possibilitou-nos a partir da análise quantificar no momento antes 3 indicadores positivos e no momento depois 4 relativamente às questões colocadas.

No momento antes os objectivos da comunicação e linguagem centram-se na forma de comunicação - (...) *Não me incomoda nada que ele comunique com o gesto, eu gosto!* (...), (...) *Mas nesta fase fico satisfeita se ele comunicar comigo de forma inteligível mesmo que seja através do gesto ou outra forma de expressão!* (...); as expectativas da educadora relativamente a esta área de desenvolvimento - (...) *mas, tenho a expectativa que venha a comunicar comigo e com os outros de uma forma inteligível mesmo ao nível da oralidade!* (...).

No momento depois a educadora reporta-se a aspectos relacionados com a função da comunicação - (...) *O que espero que ele faça um dia, é um objectivo, que ele tenha muito mais á vontade para pedir (...), (...) para solicitar (...), (...) Seja para pedir ajuda para alguma coisa ou para solicitar materiais ou actividades e que se sinta suficientemente á vontade para, por exemplo, narrar situações que lhe surgiram em casa, experiências que teve no jardim de infância na minha ausência (...); bem como que seja competente - (...) Que tenha o mesmo á vontade que os outros meninos têm que quando querem dizer alguma coisa dizem-no, seja oralmente, seja através da oralidade associada ao gesto (...).*

Temas	Percepções e práticas da educadora do ensino regular – antes		Percepções e práticas da educadora do ensino regular – depois	
Processo de definição	Definição pela positiva	Definição pela negativa	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Categoria	Objectivos da comunicação e linguagem do Manuel		Objectivos da comunicação e linguagem do Manuel	
Indicadores	<p>(...) <i>Eu queria que ele, no final do ano, estivesse bem na sala(...)</i></p> <p>(...) <i>Não fosse preciso «fazer chantagem» para ele falar comigo! (...)</i></p> <p>(...) <i>Que eu lhe perguntasse e que ele me respondesse! (...)</i></p> <p>(...) <i>Nós vamos tentar fazer é insistir, insistir, insistir, tentar fazer o melhor por ele! (...)</i></p> <p>(...) <i>Que ele não faltasse tanto! (...)</i></p> <p>(...) <i>Era comunicar com ele como comunico com qualquer outra criança! (...)</i></p>		<p>(...) <i>Falando(...)</i></p> <p>(...) <i>Dando-me respostas, é essa a minha grande meta é que eu fale com ele e ele me responda! (...)</i></p> <p>(...) <i>Quando atingirmos esse ponto acho que .... que chegamos lá! (...)</i></p>	

Quadro nº 61 Objectivos da comunicação e linguagem do Manuel – educadora do ensino regular

Objectivos da comunicação e linguagem do Manuel	Definição pela positiva	Definição pela negativa
Antes	6	0
Depois	3	0

Para esta sub-categoria dispomos de dados no momento antes e no momento depois, assim no respectivamente organizamos o discurso em 6 indicadores no momento antes e no momento depois em 3 indicadores positivos.

No primeiro momento a educadora destaca que tem a expectativa que no final do ano ele se senti-se à vontade na sala - (...) *Eu queria que ele, no final do ano, estivesse bem na sala (...)*, que a estratégia da « chantagem » deixasse de ser utilizada por ela - (...) *não fosse preciso «fazer chantagem» para ele falar comigo! (...)*, (...) *Que eu lhe perguntasse e que ele me respondesse! (...)*. Salienta que todo o trabalho passa por uma perseverança nos modos de acção

junto do Manuel - (...) *nós vamos tentar fazer é insistir, insistir, insistir, tentar fazer o melhor por ele!* (...); alterar ao padrões de assiduidade do Manuel - (...) *que ele não faltasse tanto!* (...). E ser capaz de comunicar de igual para igual como o faz com as outras crianças - (...) *Era comunicar com ele como comunico com qualquer outra criança!* (...).

No momento depois , destaca a sua vontade que a linguagem expressiva do Manuel seja funcional e eficaz - (...) *Falando (...), (...) dando-me respostas, é essa a minha grande meta é que eu fale com ele e ele me responda!* (...) e (...) *Quando atingirmos esse ponto acho que .... que chegamos lá!* (...).

## V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

No capítulo anterior procedemos a uma apresentação dos dados obtidos relativamente às três questões de investigação constantes deste trabalho. Durante a referida apresentação analisamos os resultados e tecemos alguns comentários. A base da presente discussão, neste capítulo, são os comentários aos dados, bem como o seu entrosamento com a teoria já explicitada e a que emergiu do trabalho empírico. Por uma questão de coerência seguiremos a estrutura de apresentação das questões de investigação explicitadas anteriormente.

- De que forma o desenvolvimento linguístico/comunicaional da criança com Trissomia 21 evoluiu com a intervenção?

Ao fazermos uma leitura dos dados parece-nos ser possível encontrar modificações significativas nas competências da compreensão e da expressão, componentes estas essenciais na comunicação e linguagem de qualquer indivíduo. Ao analisarmos os resultados obtidos na **Escala de avaliação do desenvolvimento Ruth Griffiths** verificamos que na sub-escala c – audição e linguagem, no momento pós, parece ter ocorrido uma alteração na complexidade dos enunciados e no uso que o Manuel faz do seu vocabulário. Exemplo do atrás dito é a capacidade de escutar histórias, usar frases de cinco palavras, fazer uma interpretação de vocabulário constante em imagens adequada, nomear objectos e definir dois pelo uso sem dificuldades. Na **Lista de Registo de Comportamentos do Programa Portage de Educação Precoce**, na área da comunicação/ linguagem, o Manuel demonstra quer ao nível da compreensão (ex.: a pedido encontra um livro específico; obedece a uma série de duas ordens relacionadas; presta atenção a uma história durante cinco minutos, espera pela sua vez e imita, no jogo, os movimentos de outra criança) quer ao nível da expressão (ex.: utiliza a forma verbal «está a ...»; indica posse «do», «da» quando se lhe pergunta: - de quem é ...? emprega os artigos definidos «o», «a» e indefinidos «um» e «uma»)



uma evolução no uso dos conceitos tanto no âmbito da funcionalidade como na adequação dos mesmos às situações vividas.

Ao nível da **Escala de desenvolvimento da Linguagem Reynell III** registam-se comportamentos que parecem denunciar ganhos ao nível da competência comunicacional e linguística. Ao nível da linguagem receptiva é de salientar, a título de exemplo, as seguintes competências: a compreensão de palavras simples e relações básicas entre palavras, incluindo objectos e pessoas nomeados e acções, de constituintes frásicos, de atributos e de relações locativas. E no âmbito da linguagem expressiva é de registar que ao nível das palavras simples, a nomeação de objectos e, o uso de grupos adjectivais coloca o Manuel em paridade de circunstâncias com os resultados obtidos na média da população portuguesa. Chapman et al., (1991) referem que as crianças com Síndrome de Down se distinguem dos seus pares na tarefa de descodificação/compreensão de vocabulário por oposição às tarefas que envolvem a compreensão da sintaxe e da morfologia da sua língua materna. No caso do Manuel, esta situação pode ser observada parcialmente, pois os resultados que este apresenta ao nível dos diferentes instrumentos usados para a avaliação do seu desenvolvimento comunicacional e linguístico fornecem-nos esta informação. Destacam também dificuldades ao nível da sua mestria no uso da sintaxe e morfologia da sua língua materna.

Por último, quanto ao instrumento das **Linhas Orientadoras da Observação do Desenvolvimento Comunicacional e Linguístico** evidencia-se uma maior autonomia, por exemplo no uso da oralidade na maior parte das interacções comunicativas. Embora seja no contexto casa onde as verbalizações são a forma privilegiada de comunicação. É neste contexto que evidencia um discurso fluente, pautado por palavras e frases. Ao nível da eficácia comunicativa, o seu discurso tem um cariz referencial, de sobreextensão, relacional e categorial. O tipo de palavras produzidas são : os substantivos, alguns verbos de carácter regular, os adjectivos e os advérbios. As relações semânticas presentes no seu discurso são as seguintes: agente, acção, objecto, rejeição e locativos, possessão, agente-acção, acção-objecto, agente-acção-objecto e, por vezes, agente-acção-locativo. As frases são do tipo declarativo e imperativo. No que concerne, a generalização destas competências aos diferentes contextos de vida do Manuel é de salientar que quanto ao estágio de intencionalidade, este se encontra na fase locutória. As

praxias utilizadas têm por meta chamar a atenção sobre si, solicitar objectos, solicitar informação, protesto, fazer comentários relativos aos objectos, cumprimentar, responder e decodificar o discurso do outro. As funções presentes na sua comunicação são: a função instrumental, a reguladora, a de interacção, a pessoal e a informativa ( ver livro de anexos – outros documentos).

Os estudos de Chapman et al., (1998) demonstraram que a criança com Síndrome de Down, mais especificamente com Trissomia 21, regista uma dificuldade acrescida no domínio da gramática, por oposição ao domínio da pragmática onde revelam uma boa funcionalidade. Esta funcionalidade alarga-se igualmente às capacidades de processamento visual da informação (Scharfenaker et al., 1991), bem como na competência do processamento de praxias motoras associadas à oralidade (Pueschel et al., 1987).

Os estudos de Miller, Sedley, Miolo, Rosin e Murray-Branch ( data ) citados por Chapman (1995) confirmaram que quando a palavra falada era associada ao gesto as crianças com Síndrome de Down conseguiam atingir, ao nível do vocabulário, resultados similares aos dos seus pares com a mesma idade mental e que quando ocorria uma expansão de vocabulário a criança deixava o gesto e passava a usar a palavra falada. Estas crianças apresentam uma considerável competência ao nível do vocabulário expressivo (Rondal, 1978; Chapman, 1995; Fowler, 1998). Quando comparadas com crianças com a mesma idade mental e com um desenvolvimento típico verificamos que o tamanho médio dos enunciados, na grande maioria dos casos, atinge ratios superiores aos dos seus pares (Rondal, 1978).

Assim e, a partir dos resultados explicitados na redução dos dados e análise, parece-nos ser possível afirmar que ocorreu uma evolução nas competências comunicacionais e linguísticas, pois na leitura dos diferentes instrumentos, no momento pós, aparecem indicadores que denunciam ganhos, tanto na área citada, como nas restantes áreas de desenvolvimento.

Consideramos ser ainda pertinente ter em linha de conta que os ganhos da criança -alvo da intervenção devem ser conjugados com um outro aspecto que se assume como concorrencial à própria intervenção, isto é, os aspectos maturacionais presentes no desenvolvimento de qualquer indivíduo.

Todavia, os diferentes indicadores de mudança são consistentes em todos os instrumentos e dimensões dos mesmos o que nos leva a colocar a hipótese desta mudança ser devida a algo mais do que a factores maturacionais.

As características individuais, nomeadamente de temperamento e de personalidade do Manuel, tornaram-no co-autor e co-responsável também do sucesso da intervenção, exemplo disso, são as características explicitadas pelos seus pais. A sua capacidade de se relacionar com os outros - (...) *cada vez melhor! Com a família sempre se relacionou muito bem (...) com os estranhos... havia momentos em que ele ficava um pouco mais retraído...hoje não (...), a responsividade do Manuel às propostas - (...) como ele responde sempre aos nossos incentivos (...) às nossas solicitações também nos incentiva a continuar (...), a sua perseverança -(...) é uma teimosia, eu acho que às vezes é interessante, pois às vezes mesmo não sabendo...persiste em fazer e [está] muito mais homenzinho (...); a capacidade de tomar a iniciativa e agir sobre o meio que o rodeia - (...) (...) capta muito a atenção das pessoas (...), (...) ele brinca com os outros, fala com os outros e os outros reagem de uma maneira normal (...) toma a iniciativa de ir para a beira deles [os pares] o que é uma diferença muito grande...e de mexer com eles, já pede muito mais (...). Os aspectos referenciados, por exemplo, pela mãe, no segundo momento, são deveras ilustrativos das competências do Manuel na interacção com o outro.*

A intervenção junto do Manuel ocorreu nos dois contextos de vida onde as suas experiências foram mediadas por adultos. Kaiser, Yoder e Keetz (1992) verificaram que a mediação do adulto promove a aprendizagem e, no caso particular da comunicação, mais concretamente da linguagem, constataram que as estratégias de acção, tais como, a modelagem, a expansão de enunciados e o ensino por incidentes críticos são promotoras do desenvolvimento comunicacional e linguístico.

As características do programa de desenvolvimento comunicacional e linguístico implementado abarcaram um conjunto de aspectos, considerados promotores do desenvolvimento, que passamos a destacar: a já referida implementação nos dois contextos de vida da criança – casa e jardim-de-infância e a regularidade e sistematicidade da intervenção. A intervenção no contexto casa possibilitou a garantia de uma determinada continuidade ao longo do ciclo de vida e, ao mesmo tempo, encontrar estratégias de apoio à família de acordo com as suas

necessidades específicas (Wilker et al., 1981). Por outro lado, como é corroborado por diferentes estudos, uma intervenção no contexto de jardim-de-infância revela-se positiva, na medida em que permite o fortalecimento de relações, quer com os pares com um desenvolvimento típico, quer com as crianças com NEE.

A intervenção em contexto favorece o desenvolvimento de relações positivas entre os progenitores e os seus filhos com NEE e os demais, com os profissionais, crianças e família, possibilitando, deste modo, que as interações que ocorrem nos contextos ao serem influenciadas por trocas dinâmicas inter e intra contextos mais alargados, através de uma cadeia recíproca de interações, vão ter efeito ao nível do desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner, 1977,1986,1989). Nestas interações, em que a comunicação e a linguagem estão omnipresentes, os pares desempenham um papel significativo no desenvolvimento de competências sociais e comunicativas fundamentais, sendo que, por vezes, este é um aspecto sensível na aprendizagem e desenvolvimento da população com Necessidades Educativas Especiais.

Concomitantemente, a intervenção efectuada foi sendo aferida de acordo com as avaliações realizadas pelos profissionais de educação e pais. Estas formas de acção, revestem-se de particular pertinência devido às características da criança - alvo, à necessidade das diferentes questões da avaliação/intervenção exigirem um envolvimento crítico por parte dos intervenientes e estratégias de operacionalização partilhadas por todos os membros da equipa educativa.

A intervenção, no âmbito do desenvolvimento comunicacional e linguístico, teve um carácter sistemático, como já salientamos, e foi sendo aferida com a equipa educativa – pais e profissionais de educação. Tentou-se, na medida do possível, implementar uma articulação ao nível da coordenação, gestão e organização dos recursos, tal como uma partilha constante de objectivos.

A intencionalidade colocada na área da comunicação e de linguagem esteve subjacente em todas as actividades e estratégias nos dois contextos de vida, bem como assumiu um carácter transversal a todas as situações de ensino-aprendizagem implementados pelos diferentes significativos. Efectivamente, as crianças aprendem através da observação e da acção sobre o ambiente que as rodeia. Este aspecto encontra-se associado a qualquer criança e reveste-se de um carácter crucial no que concerne as práticas no âmbito da Intervenção

Precoce e da Educação Especial Precoce. Uma vez que, como enfatiza Odom et al (2000) as crianças envolvem-se em actividades, experiências e jogos que lhes desencadeiam interesse, este envolvimento permite-lhes desenvolver a mestria e as competências que sustentam as probabilidades de um maior envolvimento com o mundo que as rodeia. Na situação concreta da criança com NEE os estudos de Schwartz, Carta e Grant (1996) demonstraram que quanto maior o envolvimento maior seria o desenvolvimento linguístico das mesmas.

No que diz respeito aos ambientes de aprendizagem, estes foram organizados no sentido de respeitar a necessidade de serem promotores do desenvolvimento da comunicação e da linguagem e revestiram-se de um carácter lúdico e de uma preocupação de integração nas rotinas.

A intervenção foi igualmente centrada na família o que contribuiu, de forma inequívoca, para a evolução registada quer a nível comunicacional e linguístico, quer ao nível das restantes áreas de desenvolvimento.

A abordagem centrada na família define-se, deste modo, de uma forma transaccional, na medida em que a família e a criança, os técnicos e os serviços são encarados como fazendo parte de um mesmo sistema, onde se exercem acções recíprocas entre si, gerando assim uma abordagem interactiva com todos aqueles que trabalham com a criança (Simeonsson, 1988).

O modelo da abordagem centrada na família assume-se como uma abordagem proactiva, na medida, em que delineia uma prestação de serviços que tem como pano de fundo o contexto familiar, as suas necessidades, forças e recursos e que, em última análise, tem como metas a partilha de poder, a capacitação e a co-responsabilização na tomada de decisões em todo o processo de prestação de serviços.

O nosso pressuposto de base assentou no “princípio de que a família é o elemento chave do desenvolvimento da criança e baseia-se na premissa de que todas as famílias têm competências e capacidades que deverão ser reconhecidas e valorizadas” (DGIC, 2004,pp.47).

O carácter individualizado do processo de avaliação/intervenção permitiu, por um lado, contemplar as prioridades e os desejos da família face ao seu filho, e por outro, considerá-la, à família, como uma unidade, onde as práticas desenvolvidas tiveram como ponto de partida as rotinas da criança e os contextos de vida onde foram implementados. Tivemos ainda em linha de conta, a disponibilidade

manifestada pelos pais para a partilha da informação, a sua opinião, tal como o grau de envolvimento e participação desejado pela família. Estes indicadores foram recolhidos através da entrevista e dos contactos informais, o que nos permitiu caracterizar os modos de participação escolhidos pela família. É de salientar a tónica positiva como se referem ao contexto de jardim de infância, assim o pai destaca que (...) *gostaria de participar naqueles bonequinhos que eles fazem, naquelas coisas todas, porque isso é bricolage...e até para os pais isso é excelente! Era uma das situações, que se tivesse tempo gostaria também de participar naquelas actividades, como é evidente!* (...). Por seu turno, a mãe aponta que (...) *Deve haver uma simbiose [na relação] ou seja o interesse dos pais pelo infantário é lógico, são os filhos deles, mas se houver a outra parte interessada em colaborar com os pais melhor é!* (...) *Que é o caso do jardim-de-infância que o Manuel frequenta (...), (...)* Quanto mais tempo os pais «perderem» em tentar entender o percurso que é feito naquele ano e, tentar colaborar, melhor será para os filhos! (...).

As entrevistas realizadas permitiram-nos saber como os pais percepcionavam o contexto de jardim-de-infância. Estes dados revelaram-se preciosos, uma vez que nos possibilitaram ir de encontro às expectativas e metas dos progenitores. Estes, identificam o Jardim de Infância como um contexto de desenvolvimento, uma vez que o pai destaca que deseja que o referido contexto (...) *me ajude em termos de desenvolvimento (...), (...)* preparar o Manuel para o futuro, porque vem aí a escola daqui a dois ou três anos ou uma coisa assim, portanto e o Manuel tem que estar preparado... *é uma preparação, uma pré-preparação será feita aqui, é isso que eu espero (...)* e no momento depois enfatiza a importância deste contexto na construção do sujeito, do individuo como pessoa (...) *Formar, formar pessoas!* (...). A mãe exemplifica as funções do contexto Jardim-de-infância como um espaço de aprendizagem (...) *a parte da aprendizagem (...), (...)* [a] *parte académica da pessoa, começa no jardim-de-infância. (...)* e, no momento depois, como um contexto educativo complementar (...) *complementar aquilo que nós não podemos dar... tudo aquilo que uma criança naquela fase deverá estar apta a fazer!* (...).

E finalmente, toda a intervenção foi integrada nas rotinas, centrada na família, no jogo e em contexto. A participação em cenários desenvolvimentalmente mais exigentes, esporadicamente com a ajuda do outro, é crucial para o acesso e o

sucesso da participação da criança nesses cenários, pois tal como enfatizam Rogoff et al (1995), e Lave e Wenger (1991) os indivíduos adquirem competências específicas ao contactarem e participarem em determinados contextos, frequentemente com a ajuda de um adulto ou um par mais competente, daí a pertinência dos contextos inclusivos.

Em virtude da grande variabilidade entre as crianças com Síndrome de Down, quer ao nível da idade mental quer ao nível da linguagem expressiva (Berglund et al., 2001), parece-nos ser pertinente continuar a investigação e a procura de formas eficazes de promover um desenvolvimento comunicacional e linguístico da criança com Síndrome de Down.

O Manuel assumiu-se como co-autor e co-responsável no processo, pois as características presentes na sua personalidade e temperamento foram determinantes na intervenção, entre essas características, destaca-se a sua capacidade de tomar a iniciativa, a sua relação com os pares, a vontade explícita de comunicar, de participar, a sua curiosidade pelo que o rodeia e a abertura a tudo o que é novo. Na realidade “ a construção individual do conhecimento que os alunos realizam está inserida, e dela é inseparável, na construção colectiva que professores e alunos realizam juntos nesse ambiente específico e culturalmente organizado que é a sala de aula” (Coll, 2004,pp.111).

- De que forma as percepções e práticas do casal (pais) relativas à comunicação/linguagem do Manuel mudaram com a intervenção?

### **Personalidade e temperamento do Manuel**

Ao tentarmos fazer uma análise comparativa dos resultados obtidos pelos dois progenitores nos dois momentos alvo de recolha de dados, denota-se uma diferença quantitativa significativa entre o discurso da mãe e o discurso do pai. Na sua globalidade, em termos qualitativos, os resultados obtidos parecem demonstrar percepções e práticas similares nos dois progenitores. No entanto, o discurso da mãe parece denunciar uma percepção mais clara da evolução, da mudança e do desenvolvimento do seu filho. A mãe elucida-nos acerca das diferentes vertentes da personalidade do Manuel, enfatiza que o seu filho se

tornou numa criança – (...) *Ele é confiante (...), (...) muito sensível (...), (...) já pede muito mais (...)* e (...) *Ele está muito mais autónomo (...)*, destaca o carácter de perseverança do seu filho – (...) *Está muito mais teimoso (...)* é uma teimosia, eu acho que às vezes é interessante, pois às vezes mesmo não sabendo, ele tenta...persiste em fazer e muito mais homenzinho (...); Já exige (...). A surpresa e o agrado que sente quando verifica a sua competência na resolução de problemas – (...) *sai-se com atitudes...e desenrasca-se de uma maneira que nos surpreende! (...)*.

O pai caracteriza o seu filho como sendo uma criança que se – (...) *relaciona bem! (...); uma personalidade definida - (...)uma personalidade extremamente própria!(...)*.

As características da interacção com os outros demonstrados pelo Manuel, são descritas pelo pai do seguinte modo: o Manuel alargou o seu espectro de relações – (...) *cada vez melhor! Com a família sempre se relacionou muito bem (...) com os estranhos... havia momentos em que ele ficava um pouco mais retraído...hoje não (...)*.

A mãe refere o facto do seu filho procurar o contacto com o outro – (...) *procura o convívio com outras pessoas (...), (...) portanto, capta muito a atenção das pessoas, as pessoas ...brincam com ele, oferecem-lhe coisas (...)*. Destaca, igualmente, o desenvolvimento sócio-emocional do Manuel – (...) *nota-se um amadurecimento na maneira de estar, na maneira de ser e de viver as situações! (...)*. Assim, ambos os progenitores destacam de forma clara a mudança que ocorreu nas formas de interacção do seu filho.

No que diz respeito à reacção do Manuel a situações e acontecimentos, o pai salienta o á vontade que demonstra face a experiências novas – (...) *sim, saiu com a escola, pelo menos da primeira vez e eu tomei a liberdade e fui ter com eles á praia onde eles foram e, ele esteve muito bem (...)*. A mãe refere aspectos associados ao seu desenvolvimento sócio-emocional e enfatiza o carácter positivo com que encara as situações – (...) *eu nunca noto tristeza nele (...)*.



## Redes de apoio na família e na comunidade

Neste processo, quando a família se confronta com a condição da deficiência, experiência, nomeadamente, situações de stress que impelem a família como unidade que tende para o equilíbrio, a procurar pontos de apoio, na qual se inscrevem as redes de apoio da família e da comunidade. Estas redes dão resposta um conjunto variado de necessidades que, no caso concreto do nosso estudo e, com base na categorização criada por Bailey ( ) engloba: o apoio económico, o apoio social, transporte/deslocações, apoio médico e apoio técnico/informação.

Ao fazermos uma leitura comparativa, em termos qualitativos dos resultados, parece-nos ser a mãe, o progenitor que percepção de uma forma mais positiva e diferenciada a sua rede de apoio na família e na comunidade. Assim, esta destaca diferentes significativos da família nuclear e da família alargada a quem pode recorrer se for necessário – (...) *Aos meus pais e ao meu sogro, é evidente!* (...). Relata a forma como os seus pais vivem as dificuldades do Manuel e de quão positivo isso se tem revelado para o seu filho – (...) *os meus pais ainda não entenderam muito bem...tentam-no ver como uma criança como outra qualquer! E eu acho que isso tem sido muito positivo para ele!* (...) *Eles são um exemplo ideal para o Manuel.* (...). «Os desabafos», isto é a partilha de ansiedades, frustrações, dificuldades encontram o seu lugar de acolhimento numa das técnicas de saúde com a qual tem uma relação privilegiada - (...) *Quando há alguma coisa para desabafar....é com a pediatra...porque acho que é ela que pode ajudar-me concretamente!* (...). Salienta que a vida profissional ressent-se, pois as entidades patronais não estão sensíveis a este tipo de necessidades e cuidados que uma criança com Necessidades Educativas Especiais exige dos pais - (...) *As pessoas esquecem-se completamente que nós somos pais...e que temos direitos! Só que no papel!* (...) *a nível profissional é dar rendimento!* (...).

O pai considera que o apoio económico tem a sua personificação nas entidades bancárias - (...) *para isso existem os bancos* (...). Centra as respostas ao nível do apoio social no contexto educativo – (...) *Basicamente...o infantário!* (...). Afirma que a sociedade não demonstra qualquer tipo de sensibilidade para as características do seu filho, a comunidade e a sociedade em geral não é «sensível» às necessidades e características do Manuel - (...) *Não!* (...).

Assegura que os progenitores são auto-suficientes - (...) *Eu costumo dizer eu e a minha mulher desenrascamo-nos bem!* (...). Salienta que as dificuldades que sente, tal como a sua esposa, em dar resposta às exigências profissionais quando constantemente tem de conciliar estas com as necessidades do Manuel - (...) *a minha mulher tinha a situação da investigação e agora já não faz investigação há 4, 5 ou 6 meses..., (...) o trabalho... está um bocado atrapalhado, as coisas estão atrasadas!* (...).

A propósito desta perspectiva crítica do pai acerca dos constrangimentos que se colocam ao percurso profissional dos progenitores, importa salientar a referência feita por McWilliam (2005) a um estudo realizado por Cuskelly, Pulman & Hayes (1998) no qual estes investigadores ao analisarem a realidade vivida no Reino Unido pelas famílias que tinham um filho com deficiência, constataram que um maior número destas mães que tinham o seu filho a frequentar o ensino pré-escolar trabalhavam em regime de part-time, em comparação com aquelas que tinham um filho com um desenvolvimento típico e que trabalhavam a tempo inteiro.

A mãe destaca, que apesar das ajudas, torna-se difícil ter uma rede social que possa, em qualquer ocasião colmatar, uma necessidade – (...) *Porque como é evidente, nestes casos é preciso um apoio constante, médico e doutras áreas, é preciso muito envolvimento, muitas horas...e é muito difícil ter pessoas muito próximas disponíveis, porque elas acham que o tempo delas é muito pouco para a vida delas! Para além disso vivem uma outra realidade* (...).

No que concerne os transportes e deslocações, o pai já contempla o envolvimento de outros significativos na sua vida familiar, no segundo momento, - (...) *Agora por vezes preciso de ajudas pontuais ... Se a bebé nascer, para que o Manuel continue a ter o seu ritmo normal, para que ele continue a ir ao infantário, para que alguém o vá buscar* (...). Embora não deixe de enfatizar as suas competências como casal para a resolução de qualquer problema ou obstáculos – (...) *a gente... desenrasca-se bem, porque pronto, felizmente, também temos alguma facilidade como é evidente com os empregos que temos* (...). Destaca, novamente, as diversas dificuldades que sente em articular a sua actividade profissional com as exigências do dia-a-dia – (...) *É muito complicado articular com a actividade profissional ...por exemplo, a semana passada tivemos três ou*

*quatro consultas, às vezes também são situações mais pontuais, mas habitualmente temos pelo menos uma ou duas consultas (...).*

Por sua vez, a mãe afirma, no segundo momento, que para este tipo de situações os responsáveis são os progenitores – *(...) somos nós! (...).*

As necessidades de resposta no âmbito do Apoio Médico, no momento antes, parecem terem tido eco para o pai numa instituição que existe na região norte (...)

*É assim, primeiro foi a questão da U.A.D.I.P...foi orientação pediátrica (...).*

A mãe apresenta uma imagem francamente positiva dos diferentes técnicos com os quais trabalharam, o que para si justifica o sucesso obtido no desenvolvimento do Manuel – *(...) nós temos tido muita sorte com os profissionais que temos tido ao nosso alcance! (...).* Justifica o seu sucesso na resposta às necessidades e prioridades do desenvolvimento do seu filho pelos seus modos de acção como pais – *(...) se ele não fosse para a médica particular...já no hospital a mesma médica não tem o mesmo tempo e ela é a mesma pessoa! (...)* Salienta as escolhas acertadas que fizeram como casal quanto à eleição dos serviços de atendimento, nomeadamente, em primeiro lugar a acção desenvolvida pela técnica de saúde – *(...) a nível particular, temos tido muita sorte, a Dr.<sup>a</sup> Marina, é uma médica humanamente excelente(...).* Fala no conceito de rede, de rede de relações, de forma espontânea – *(...) Sabe que isto é uma rede (...)* Estou no infantário porque foi ela que me encaminhou para a U.A.D.I.P., que embora não tenha sido uma experiência totalmente positiva, mas teve as suas partes positivas, foram eles que nos indicaram o infantário e que nos abriram as portas (...). Destaca a importância do factor de continuidade pedagógica – *(...) É esta continuidade em termos de pessoas que acreditam no Manuel! (...)* Com a educadora de U.A.D.I.P. que foi uma senhora excelente (...). Evidencia a importância do trabalho em equipa – *(...)Acredite Fernanda que só se consegue em grupo, isoladamente não é possível! (...), (...)* Olhe que o interesse de vocês...o dizerem olhe não é bem assim, vamos fazer de uma forma diferente! Ou olhe: realmente pode-se fazer assim! Isso motiva-nos e essa motivação não é dada se nós não tivermos esse apoio! (...).

Ao centrarmos a nossa atenção na dimensão relativa ao “Apoio técnico/informação” constatamos que o pai procura e obtém a informação que considera relevante para dar resposta às prioridades desenvolvimentais de que dispõe prende-se com às características e prioridades desenvolvimentais que

definiu para o Manuel - (...) Neste momento é em termos de terapia de fala (...), (...) Eu sei que se ele não comunicar...se não percebem, muitas vezes a tendência é esta, se não percebem então não ligam! (...)

Destaca que é necessário ter uma certa capacidade económica para proceder a uma escolha dos serviços - (...) se a pessoa tem dinheiro consegue todos os apoios que quer...ou em termos de ajudas!. Mas, acentua que mesmo assim a oferta é limitada - (...) Está um pouco limitado ao que as instituições oferecem...o que é muito pouco! (...). Salienta que os organismos e as instituições formais, o pessoal técnico nem sempre é aquele que considera pertinente e competente - (...) há pessoas que efectivamente estão lá para ajudar e há outras pessoas que estão lá... para complicar...e o grave nisto, é que as pessoas que tem poder são as que estão lá para complicar! (...) Destaca, igualmente, os aspectos organizacionais presentes nestes contextos que, por vezes, funcionam como um entrave, um constrangimento à boa prestação de serviços - (...) as instituições [têm] ... muitas crianças... mas podiam fazer melhor!...e não fazem! (...).

Este progenitor fala de uma forma crítica e reflectida acerca dos diferentes técnicos com que se cruzou - (...) tive o apoio de algumas pessoas que, como é evidente, me ajudaram... me informaram e que me indicaram caminhos que poderia seguir. Agora apanhei de tudo! (...). Explicita a falta de informação nomeadamente por parte dos técnicos de saúde - (...) A minha experiência, nesse aspecto, não sei que lhe diga às vezes uma pessoa fica desiludida mesmo com a sociedade, com os médicos, com isto e com aquilo...os médicos também não são senhores da palavra como é evidente (...).

As instituições de apoio não são tão abertas à prestação de apoio técnico/informação - (...) havia uma certa dificuldade... em... receber informação por parte das instituições de apoio que para mim não são instituições de apoio. Não as vejo como tal (...) há pessoas que ...effectivamente estão lá para ajudar e há outras que estão lá para complicar...e o grave nisto é que as pessoas que têm poder são as que estão lá para complicar! (...).

Salienta que os serviços foram o resultado da sua escolha, uma opção consciente e que será sempre alvo de reajustes caso considere oportuno - (...) primeiro está o Manuel e depois logo se vê!... Agora foram eleitos determinados serviços, neste caso foram a pediatra, estamos a falar de questões médicas de especialidade, estamos a falar da terapia da fala e estamos a falar do infantário.

*(...) Portanto, digamos que elegemos algumas situações (...), (...) Comigo é fácil porque quando sou eu a pagar e como não devo nada a ninguém, eu pago e quando estou descontente saio e vou para outra! (...). E por último, salienta que existem outros modos de obter a informação - (...) Mas [para além da] falta de informação e [como] chegar à informação não é muito fácil... com a Internet conseguimos obter algumas coisas... algumas dessas coisas tem que ser olhadas com cuidado (...).*

Por seu lado, a mãe manifesta o seu desagrado por atitudes paternalistas - (...) *porque isso é , já não basta bater nas costas ! O “bater nas costinhas” e dizer: - que não vai acontecer nada, não basta! Eu quero é soluções! Soluções, pelo menos tentar resolver! (...)* E destaca a insuficiência de técnicos especializados nas instituições formais de atendimento, mais concretamente, do ratio utente/ técnico especializado - (...) *A UADIP tem uma terapeuta de fala para não sei quantas crianças, isso funciona? Não funciona! Não funciona mesmo! (...)* e *como isso é comprometedor do desenvolvimento [ das crianças com NEE] e [do acesso a ] atendimento eficazes.* Destaca, igualmente, outras instituições, o que denuncia uma procura de outros serviços de atendimento e, por consequência, uma diversificação - (...) *É a escola, seja o infantário agora, a escola primária mais tarde! É o meio onde ele está...e depois a parte técnica de saúde e as terapias de fala (...).*

É de destacar que as maiores necessidades dos pais ao nível da natureza das redes de apoio na família e na comunidade centram-se nas redes de apoio social e de apoio técnico/informação o que nos permite inferir que são duas grandes áreas de prestação de serviços que necessitam de ser repensadas e reorganizadas, por forma a dar resposta às necessidades desta família e dos diferentes progenitores independentemente, por exemplo, do seu estatuto socio-económico.

A investigação de McWilliam & Scott (2001), citado por McWilliam (2005), corrobora estes dados resultantes do nosso trabalho empírico, pois salienta que não raramente as necessidades de informação abrangem um conjunto de questões tais como: a etiologia da deficiência de que o seu filho é portador, os recursos que existem ao nível dos serviços de atendimento, o que é o desenvolvimento típico de uma criança e como devem agir com o seu filho, quais as estratégias, quais os modos promotores do seu desenvolvimento.

No que concerne as redes de apoio social é indubitável a sua importância no bem-estar da família e, mais concretamente, no bem-estar e desenvolvimento da criança com NEE.

Gottman, Katz & Hooven (1996) citados por McWilliam (2005), enfatizam a importância do clima emocional da família no funcionamento da criança.

Na investigação realizada, falamos do conceito de meta – emoção, isto é, o conjunto organizado de pensamentos e sentimentos que o pai e a mãe têm acerca de si e do seu filho. A auto-consciência e reflexão sobre os mesmos apresenta-se como um factor protector contra o aparecimento de uma «parentalidade negativa», o que, por sua vez, irá afectar positivamente o desenvolvimento e a auto-regulação das emoções por parte da criança, bem como do seu desenvolvimento cognitivo.

Os pais que conhecem os seus sentimentos e emoções estarão mais aptos para ajudar os seus filhos a auto – regular as suas emoções. Concomitantemente, a rede de relações, a família alargada, os amigos e outros elementos da comunidade representam um papel relevante, porque como ilustram os estudos de Dunst, Trivette & Jodry (1997), citados por McWilliam (2005), o apoio informal fornecido pelos diferentes elementos acima mencionados resulta num acréscimo de qualidade ao nível do funcionamento dos progenitores como pais, fomentando uma percepção mais positiva dos comportamentos da criança, um melhor funcionamento da família e, por consequência, um exercício da parentalidade positivo e, acrescentamos nós, mais eficaz e ajustado.

### **Rotinas e actividades do Manuel**

Ao compararmos os resultados obtidos pela análise do discurso dos progenitores quanto às rotinas e actividades do Manuel, torna-se possível constatar que os indicadores presentes no discurso da mãe caracterizam-se por uma formulação pela positiva, por oposição aos presentes no discurso do pai. No entanto, no segundo momento, os indicadores negativos apresentados pelo pai deixam de existir. Esta situação talvez se deva ao facto de numa fase inicial, a figura paterna ainda estar a adaptar-se à condição do seu filho, mais especificamente ao confronto com a etiologia, com a deficiência em concreto (Krauss, 1993) e, por

isso, manifeste ainda dificuldade em lidar com as emoções associadas a este facto.

Os dois progenitores descrevem de forma exaustiva as rotinas do Manuel que se entrecruzam com as suas, o pai após fazer a descrição das rotinas acrescenta as implicações diárias e semanais que o Manuel acarreta - (...) *alguém tem que fazer o sacrifício... por isso é que eu digo que é um bocado complicado...quando o Manuel vem, ando nesta correria e a minha esposa [igualmente] (...).* O modo como os pais referenciam as rotinas, o grau de satisfação que verbalizam, aparece como um indicador da qualidade de vida da família (McWilliam, 2005) o que nos pode permitir inferir a partir do discurso do pai que o seu grau de satisfação face ao dia-a-dia familiar não é o mais satisfatório.

É notório nos dois discursos a mudança das rotinas do casal, pois para o pai - (...) *alterou algumas coisas, mas também não veio atrapalhar nada! (...), dá o exemplo das férias de Verão que agora (...) fazemos a férias em Agosto na casa da praia(...).* Para a mãe - (...) *«Tudo!...(sorrisos) nós tínhamos uma vida completamente diferente...não mais feliz! (...).* Afirmar que o tempo se organiza em função do Manuel - (...) *desde que ele nasceu...o tempo é em função das necessidades, das necessidades dele (...).* Mas a mudança neste aspecto parece não ter sido geradora de stress ou desagrado, mas somente fomentou uma reorganização da vida familiar ao nível das suas dinâmicas como casal. Crowley & Taylor (1994) afirmam que os pais têm diferentes percepções acerca das funções que exercem na família, em particular, a percepção de bem-estar da unidade familiar.

A mãe demonstra uma grande facilidade em explicitar claramente as actividades conjuntas que desenvolve com o Manuel e qual o papel assumido pelos progenitores nas mesmas, por oposição ao discurso do pai. O pai não explicita quais são as actividades que realiza com o seu filho e o nosso conhecimento advém da informação fornecida pela mãe - (...) *com o pai ele brinca, (...) gosta muito de jogar! , (...) Joga à bola, (...) às escondidas, (...) desmonta os carros e depois volta a montar – esse tipo de brincadeiras (...).* Esta explicitação apresenta duas dimensões no caso particular da mãe, pois esta aproveita para nos confidenciar o que gosta mais de fazer com o seu filho e o que considera ser fundamental que realize com ele - (...) *O que me dá gozo é passear com ele (...),*

*(...) mas o que me sinto mais obrigada a fazer são aqueles jogos didácticos, as cores, as formas.(...) (...) Gosto muito de pô-lo a ler (...).*

É indubitável que o pai e a mãe assumem funções diversas, mas complementares e, no caso particular da presença de um filho com NEE, estes vêem-se confrontados com um desafio que é vivido por cada casal de forma diferenciada.

Existe uma pluralidade de opiniões acerca do modo como as famílias se organizam e se adaptam ao nascimento de um filho com Deficiência. Para uns, as diferenças são consideráveis entre as famílias quanto ao processo de adaptação à condição da Deficiência (Pelchat et al.); para outros, de que são representativos os estudos de King et al. (1996), é possível observar mais semelhanças do que diferenças entre os casais.

Se centrarmos a nossa atenção na forma como este processo é vivido por cada membro do casal, diferentes investigações referenciam que as mães experienciam níveis mais elevados de stress e depressão do que os seus maridos (Beckman, 1991; Pelchat et al., 1999<sup>a</sup>, 1999 b; Slaper & Turner, 1993; Timko et al., 1992). Lillie (1993) verificou que as mães tinham a tendência de excluir o pai dos cuidados a prestar ao seu filho com NEE, acarretando assim, um menor grau de envolvimento do pai na relação com o seu filho. No que concerne este casal a situação anteriormente descrita não se regista, pois efectivamente, ocorre uma partilha de responsabilidades e uma complementaridade face à sua vivência do seu papel de pais.

## **Educação e Desenvolvimento do Manuel**

- **Competências actuais**

As percepções e práticas face às competências actuais do Manuel, e em particular da comunicação e da linguagem, dos dois progenitores no momento antes e no depois, são pautadas pela positiva, se fizermos uma simples leitura dos indicadores presentes nos seus discursos. Parece ser possível afirmar, igualmente, que do momento antes para o momento depois se destaca, uma maior coerência nas percepções e práticas dos mesmos. Torna-se passível de constatar nos seus discursos uma reflexão acerca das suas práticas, um



questionamento relativamente aos serviços que usufruem e usufruíram, bem como a apresentação de propostas reflectidas acerca da mudança que deveriam ocorrer nas diferentes dimensões da sua vida como cidadãos, isto é ao nível do atendimento especializado a prestar às pessoas com NEE, ao nível da esfera laboral e, num sentido mais lato, ao nível da sociedade em geral.

Assim, o pai refere-se às competências actuais do Manuel do seguinte modo - comunicação/linguagem - (...) *Por palavras, frases, claro que poderia ser por gestos, poderia ser de outra forma, mas ele sabe que é assim com os pais, (...).* Salaria que os pais descodificam o seu discurso sem dificuldades - (...) *os pais percebem-no, tudo o que ele diga nós percebemos! (...).*

Por sua vez, a mãe clarifica qual a forma privilegiada de comunicação do Manuel - (...) *é essencialmente por palavras, palavras bem ditas, frases bem construídas ou mal construídas! (...), (...)* *Ele em todo o tempo que está connosco, fala (...).* Define, igualmente, como gostava que a comunicação decorresse - (...) *neste momento, falo com ele como com uma pessoa adulta, como uma pessoa que está ali à minha frente e o que é um facto é que ele me entende perfeitamente (...)* e enfatiza que o sucesso do Manuel, neste âmbito, encontra-se associado às suas capacidades comunicativas - (...) *Falo exactamente como estou a falar com a Fernanda... sempre desde pequenino, desde de bebé eu falei com ele intuitivamente, não vou dizer que era intencional, nem nunca foi! (...), (...)* *Eu acho que tenho uma grande vantagem porque eu gosto muito de comunicar e com o meu filho, então, muito mais! (...).*

Importa agora centrar o nosso olhar nas práticas e percepções face à comunicação e linguagem do casal.

Os autores Dodici, Draper e Peterson(2003,pp.124-125) referem um conjunto de estudos nos quais se destaca que o desenvolvimento de competências no âmbito das interacções parentais que se caracterizam por um grande envolvimento com os seus filhos, uma grande sintonia face às suas necessidades e com um carácter apoiante são determinantes para a emergência das competências presentes nos domínios sócio-emocional, cognitivo e linguístico ao longo da primeira e segunda infância (NICHD, Early Childcare Research Network, 1999). Acrescentam ainda que estas interacções são ricas no desenvolvimento das competências através referenciadas e nelas estão presentes elementos cruciais, tais como a atenção conjunta (Tamassello & Farrar, 1986), a responsividade (Bornstein & Tamis-

LeMonde, 1989; Landry, Smith, Swank, Assel & Vellet, 2001), a tonalidade afectiva positiva (Estrada, Arsénio, Hess, Le Holloway, 1987; NICHD, 1999) e o apoio parental ajustado (Adamson & Bakeman, 1984). Para além do que, a forma e o conteúdo da comunicação dos pais, bem como o estilo de suporte que fornecem ao seu filho encontra-se associado ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo (Hart & Risley, 1995; Walker, Greenwood, Hart & Carta, 1994).

As expectativas dos pais face à educação e desenvolvimento caracterizam-se por um discurso positivo quer no momento antes quer no momento depois. Para além deste aspecto parece existir igualmente uma concordância entre eles face às formas de acção. Deste modo, o pai enfatiza a pertinência de centrar-se constantemente no momento presente, pois para si é essa a forma de acção mais ajustada face às características do seu filho. Afirma que como casal farão tudo o que estiver ao seu alcance para que o seu filho, no aspecto da educação tenha sucesso, referindo que este não tem de - (...) *No aspecto da educação...é assim vamos tentar tudo que seja possível, porque a minha esposa vai dizer isto e eu digo-lhe também... não tem que ser médico, não tem que ser advogado, o Manuel não tem que ser Presidente da República! (...), (...) o Manuel tem que ser aquilo que ele quiser ser! Com toda ajuda, como é evidente...os pais vão...ajudar nesse sentido! (...).*

A mãe salienta a sua felicidade e a importância das conquistas do Manuel - (...) *Cada vez mais é difícil falar sobre isso....primeiro queria que ele falasse bem, que comunicasse bem! De forma eficaz, percebido por todos, articulasse bem. (...), (...) Na comunicação de qualquer ser humano, a comunicação é extremamente importante, essencial e...nós podemos ter o aspecto que tivermos, mas se comunicarmos bem, os outros aproximam-se de nós! (...).* Chega mesmo a afirmar que - (...) *Não há dúvidas que se a pessoa falar bem, pensar bem, todas as diferenças são superadas! (...), (...) Realmente, mesmo na parte de responder, responder o que deve, pensar o que deve, fazer o que deve (...).* Salienta que a forma de agir e de ser do Manuel estimula-os como pais a ter um papel activo no desenvolvimento da comunicação e da linguagem do seu filho - (...) *Eu dizia há dias que como ele responde sempre aos nossos incentivos, responde muito às nossas solicitações também nos incentiva a continuar (...).* Evoca a sua experiência de mãe de uma criança com NEE e a do seu marido para enfatizar o cariz das suas expectativas - (...) *nós desde que ele nasceu, tentamos não*

*pensar muito a longo prazo, porque isso trazia muito sofrimento, então nós queremos é superar as dificuldades do dia-a-dia. (...) e acrescenta ainda que - (...) Claro que sempre, sempre seja qual for o pai, quais forem os seus conhecimentos, qual for a deficiência da criança, o pai tem sempre uma leve esperança de que as coisas se vão aproximar o mais possível do desenvolvimento das outras crianças....seja capaz de ser autónomo... ter uma profissão, ter a sua vida! (...).*

- **Prioridades actuais**

Ao fazermos uma leitura dos diferentes indicadores, verificamos que os progenitores apresentam um leque de prioridades diferenciado, mas que, no entanto, parecem complementar-se. O pai explicita que gostava que o contexto educativo onde o seu filho acabou de ingressar promovesse o desenvolvimento, integração e preparação para a escola - *(...) É que o jardim efectivamente me ajude em termos de desenvolvimento (...), (...) a função é ajudar o Manuel na integração (...), (...) preparar o Manuel para o futuro, porque vem aí a escola daqui a dois ou três anos ou uma coisa assim... o Manuel tem que estar preparado (...) uma pré-preparação será feita aqui (...).*

Realça que o trabalho no contexto casa é feito de forma sistemática - *(...) todos os dias tem que ser feito um trabalho e...quando digo todos os dias é mesmo todos os dias, às vezes as pessoas duvidam! (...).*

Evoca as primeiras experiências que vivenciou com o seu filho com NEE e a urgência em implementar formas de acção extremamente concretas e pertinentes para o desenvolvimento do Manuel - *(...) Manuel...desde que nasceu, como é evidente,[as rotinas] estão organizadas nesse sentido e eu e a minha esposa organizamo-nos nesse sentido para trabalhar um e trabalhar outro, ...porque para nós às vezes é saturante, chegar a casa e ainda ter que fazer uma intervenção dessas (...).* Destaca que - *(...) ainda me preocupa um pouquinho que é a questão da fala! (...).* Afirma que ainda persistem dificuldades na leitura do seu discurso pelo outro, pelo que refere - *(...) mas às vezes em termos de percepção estão menos bem e eu noto muitas vezes que o facto de ele falar muito depressa e querer dizer tudo, dizer muita informação ao mesmo tempo daí a dificuldade na percepção do que ele diz (...).* Todavia, tem plena consciência

que ocorreu uma evolução - (...) ele já se percebe muito melhor, como é evidente.... Eu e ela percebemos em qualquer lado, agora tenho notado com pessoas estranhas que elas começam a percebê-lo melhor (...).

Ao analisarmos o discurso da mãe verificamos que uma das suas prioridades diz respeito a frequência do contexto educativo do jardim de infância do seguinte modo -(...) *É a escola, seja o infantário agora, a escola primária mais tarde! É o meio onde ele está...e depois a parte técnica de saúde e as terapias de fala, tudo isso é muito importante!* (...). E ainda destaca novamente o perfil dos profissionais que lidam com o seu filho ou com crianças com NEE - (...) *É importante que as pessoas estejam sensibilizadas e acreditem nas crianças.*(...). Efectivamente, “cabe aos professores a responsabilidade de organizar um meio colectivo, que seja fonte de trocas intelectuais organizadas (...) no qual os alunos formariam «uma comunidade de aprendizes que se ajudam uns aos outros»”(Bruner,1996, citado por Platone, Hardy, 2004,pp.55).

- **Objectivos para o desenvolvimento do Manuel**

Os progenitores parecem demonstrar ter um conhecimento exaustivo do que envolve cada área de desenvolvimento, bem como um olhar positivo acerca do desenvolvimento e educação do Manuel nas referidas áreas.

O pai, no que diz respeito à sub-categoria Objectivos para o desenvolvimento cognitivo do Manuel, demonstra uma clara confiança nas competências do seu filho - (...) *excelente! ... Nesse aspecto eu sempre disse que ele estava um pouco mais à frente!* (...), (...) *O Manuel no aspecto cognitivo esteve sempre numa fase digamos perfeitamente «normal» em termos da compreensão* (...); quando se reporta à linguagem compreensiva refere - (...) *Da fala...ele compreende tudo!* (...). Todavia também assume que - (...) *claro que às vezes ao desempenhar determinadas tarefas pode ser um pouco mais difícil, pode ter alguma dificuldade!* (...).

Por sua vez, a mãe salienta as suas competências ao nível do raciocínio, no segundo momento, - (...) *esse desenvolver do raciocínio, é que é surpreendente!* (...) *Parece que foi assim uma explosão de vocabulário...mesmo no raciocínio, parece que não é só no vocabulário, não é?* (...).

Ao nível da compreensão - (...) *E pela compreensão dos factos, se nós fizermos coisas complexas ele entende! (...), (...) Há dias eu disse-lhe: - olha Manuel vamos ao oftalmologista! E ele perguntou-me: - é aos olhos! Basta introduzir um termo novo para ele fazer a ligação perfeita às coisas! (...).* Ao nível da atenção – (...) *Ele pode até estar distraído e eu parece-me que ele não está atento, mas mais tarde venho a ver que alguma coisa aprendeu, e vejo que ele estando atento aprende á primeira! (...); e a percepção que sempre teve que o Manuel cognitivamente não se encontrava muito comprometido - (...) eu acho que ele sempre foi a nível cognitivo excepcional! (...), (...) parece-me que a parte cognitiva ficou pouco afectada, (...).*

Na sub-categoria Objectivos para o desenvolvimento sócio-emocional do Manuel, o pai enfatiza que o seu filho ainda esta numa fase de adaptação, mas que não considera isso muito relevante, pois sabe que é uma fase transitória e que mesmo assim ele evoluiu na sua relação com o outro e com os contextos - (...) *porque às vezes eu notava que ele ficava um pouco mais calado... agora nesse aspecto acho que as coisas estão a melhorar... se nós... olharmos para a situação dele de integração no infantário, vemos que os outros miúdos tem comportamentos diferentes, porque os outros miúdos já estão lá há mais tempo, a casa deles é aquela! (...).* Acrescenta ainda que - (...) *é assim, claro que eu quero que ele se relacione o melhor possível com os outros, quando eu o deixo de manhã, ele já vai para o computador ou vai para junto do Delfim ou do Heitor. Portanto, não tem problemas em chegar e integrar-se com os outros, entrar nas brincadeiras. (...).*

Nesta mesma sub-categoria o Manuel é referenciado pela mãe como uma criança que num primeiro momento, o Manuel – (...) *ele para mim funciona exactamente como outra criança qualquer, ele retrai-se quando não conhece e é expressivo quando conhece! Eu, como quando era pequenina, tinha um problema enorme de relacionar-me com o desconhecido e não tinha problemas nenhuns! Eu acho que ele é sociável, tem uma postura de muito observador, quando não conhece, mas quando começa a conhecer as coisas são muito diferentes! (...).* No segundo momento refere simplesmente que (...) *esta parte apresenta algumas dificuldades como ao nível da comunicação! (...).*

Na sub-categoria, Objectivos para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem do Manuel - (...) *é uma evolução enorme! (...); ocorreu um*

alargamento do vocabulário - (...) *A conhecer muito mais palavras (...); com a linguagem expressiva, mais concretamente a articulação dos vocábulos -(...) a pronunciar muito melhor as palavras (...).*

Por sua vez, a mãe salienta a competência da oralidade e da capacidade de aplicar regras da morfosintaxe pelo Manuel – (...) *é essencialmente por palavras, palavras bem ditas, frases bem construídas ou mal construídas! Ele... todo o tempo que está connosco, fala (...)* O falar rápido, o falar muito, o ser muito expressivo! (...); a mãe sente dificuldade em redireccionar o tópico da conversa, pois o seu filho persiste - (...) *porque ele quando não quer, não quer! (...).*

Explicita, dando exemplos, as competências do seu filho ao nível da oralidade como sendo fruto do conteúdo e da forma dos seus enunciados orais quando em interacção com ele desde o seu nascimento, bem como do prazer que sente em comunicar com o Manuel - (...) *Falo exactamente como estou a falar com a Fernanda, sempre,... desde pequenino, desde de bebé eu falei com ele intuitivamente, não vou dizer que era intencional, nem nunca foi! (...), (...) Eu acho que tenho uma grande vantagem porque eu gosto muito de comunicar e com o meu filho, então, muito mais! (...).* Clarifica, igualmente, que o Manuel ainda regista dificuldades ao nível da morfosintaxe - (...) *ainda que ele construa mal as frases, eu estou tão habituada à linguagem que ele usa, que entendo perfeitamente tudo... o que às vezes tem vantagens e desvantagens! (...).*

Destaca a importância do perfil e do profissionalismo que deverá existir nos técnicos que lidam com a população com NEE - (...) *O Manuel tem que ter pessoas à volta que percebam que ele tem momentos certos para aprender, e isso é que eu tenho medo, é quando não houver pessoas com esse cuidado o descuidem (...), (...) E quando temos o rótulo, mais facilmente são abandonados! É cruel, eles têm que primeiro ver, dar uma chance aquela criança e depois então fazer as suas avaliações! (...), (...) para o Manuel, eu quero exactamente as mesmas oportunidades que dão aos outros! Não é pagando que nós conseguimos! (...), (...) Ter atenção ao profissionalismo das pessoas! (...).*

No que diz respeito ao futuro, no âmbito da comunicação e linguagem, deseja que o Manuel se torne num sujeito falante da sua Língua Materna, competente e eficaz - (...) *Olhe Fernanda, eu gostava que ele falasse como a Fernanda está, neste momento, a conversar comigo! É isso que eu espero que um dia aconteça!*

*Que um dia ele seja capaz de falar, de ser compreendido por toda a gente e expressar o que sente! (...).*

Relativamente aos Objectivos para o desenvolvimento motor do Manuel, o pai parece demonstrar uma maior consciência das competências motoras do seu filho pois, se no primeiro momento, salienta que – (...) *não vejo nada que neste momento...temos de corrigir...agora é uma questão de [que] ele vai crescendo, vai...porque não vejo aquela flacidez de músculos que...está associado...aliás nunca vi...o aspecto da cara, aqueles músculos, não, não tem! (...).* No momento depois (...) *o saltar é daquelas coisas, em que tem dificuldades físicas porque não tem um desenvolvimento físico que teria uma criança de quatro anos (...).*

A sub-categoria, Objectivos para o desenvolvimento ao nível da independência pessoal do Manuel, explicita competências e compara-as às das outras crianças, referindo que o Manuel parece ter um desenvolvimento normal - (...) *tomar banho sozinho, usar a casa de banho sozinho, o alimentar-se sozinho o melhor possível, vestir-se sozinho, são essas coisas que nós procuramos que ele melhore(...), (...)* *agora também tenho que pensar uma coisa ele também tem quatro anos, quatro anos são quatro anos!...Eu da idade dele, sinceramente não me lembro, mas tenho quase a certeza que não me vestia sozinho (...).*

A mãe salienta as competências associadas ao vestir/despir – (...) *Ele já despi-se e veste-se com alguma pequena ajuda; (...); a higiene pessoal – (...) o banho? É o pai que lhe dá! Ele brinca no banho, lavar a cara, lavar as mãos faz muito bem, quanto ao banho nós nem experimentamos deixá-lo lavar-se, porque é naquela correria do dia-a-dia (...), (...)* *sabe pentear-se sozinho, pôr perfume, sabe a sequência correcta das actividades (de higiene) (...); a alimentação - (...)* *alimenta-se muito bem com faca e garfo; (...)*

Na sub-categoria aprendizagens académicas, o pai destaca aspectos que se prendem com os papéis a nível social e profissional que o seu filho poderá assumir a longo prazo, na idade adulta - (...) *já disse que não quero que seja nem engenheiro, nem que seja doutor (...); os desafios que considera determinantes - (...)* *arranjar uma boa escola, porque também as situações de aprendizagem... passam por aí! (...)* *o infantário também tem que o desenvolver lá, ele está lá não é só para as brincadeiras é para aprender.(...)*

A mãe, no momento antes, caracteriza-o como sendo uma criança que - (...) *associa, é uma coisa que nos traz muita motivação porque o ensinamos e ele*

*aprende muito facilmente (...). Acrescenta ainda que o seu filho já lê – (...) Em termos de leitura, ele consegue! Nem imagina como ele faz aquilo tão bem! Muito, muito bem! Conta diferentes elementos – (...) eu peço-lhe, por vezes, para contar, para dizer quantos lá estão e ele já diz um, dois, três, quatro (...); identifica vogais – (...) Ele, por exemplo, conhece muito bem as letras do «a, e, i, o, u»; confunde o «a» e o «e», salvo erro! (...); e retêm o que lhe é ensinado - (...) Isto quer dizer que se ele diz é porque não esquece, é porque aprendeu! Por exemplo, ele sabe que o «a» é de árvore, o «e» de erva! Ele retém! (...).*

- **Papel dos diferentes significativos na educação do Manuel**

Os pais expressam as suas percepções e práticas face aos papéis dos diferentes significativos na educação do Manuel de um modo marcadamente positivo.

O pai aborda esta questão do papel dos diferentes significativos na educação do Manuel, do seguinte modo – (...) *É assim...o papel do pai...bem eu penso que é assim é a primeira pessoa que está...e depois o Manuel! (...) Porque eu ponho a mãe à frente, segunda pessoa que está...portanto, que tem sempre uma responsabilidade total, porque os outros não têm uma responsabilidade grande, como eu costumo dizer! (...); o Manuel também tem um papel, no entanto - (...) o papel do Manuel é assim...acho que ensinou muito... aos pais em primeiro lugar e, ensinou alguma coisa aos familiares...ah...nesse aspecto acho que...é claro que tem ensinado os pais basicamente a viver! (...).* Salienta que continuamente tem de encontrar estratégias que o possam ajudar a trabalhar com o seu filho no sentido de fomentar a aprendizagem, o desenvolvimento - (...) *Porque se o Manuel diz que não quer fazer aquele jogo daquela forma, assim...eu então tenho que fazer assim e ,depois tenho que estudar uma forma de dar a volta, ... E bom senso acima de tudo! (...).* Descreve o papel dos pais como o suporte, o modelo, na educação do Manuel - (...) *Eu penso que o papel dos pais é prioritário, são a base, é quem vai digamos intervir mais, ser mais o modelo! (...), (...) os pais acabam sempre por ser o modelo para os filhos, pelo menos até uma determinada idade, depois as coisas podem mudar bruscamente! (...); enfatiza de forma clara os seus objectivos nesta área – (...) O que eu pretendo para ele basicamente, é ter uma educação. (...), (...) É que seja educado...que ele seja*



*educado, isto é saber estar, agora situações limite, não pretendo ser rígido...muito longe disso, até acho que sou muito, muito tolerante, agora como é evidente há limites! (...).* Todavia destaca que o Manuel é sempre encarado com todo o respeito e cuidado, pois considera que – (...) *Estando sempre atento ao Manuel, por isso é que eu digo que em 99% das situações olhamos primeiro para o Manuel e depois olhamos para nós! (...).*

A mãe considera que é difícil ser congruente e racional quando educamos alguém que amámos - (...) *Na educação é muito difícil quando se ama muito uma criança, saber o que é que se deve fazer(...).* Refere o protagonismo dos pais na educação dos filhos – (...) *O ideal é ser por todos – (...) a educação vem da família, se a família não tiver educação, nunca uma criança pode ser educada por mais educação que a rodeie nos outros espaços. (...), Mas a maior responsabilidade deve ser dos pais (...).* Salienta a necessidade de existir tolerância na relação que se estabelece com quem se educa - (...) *se nós não formos tolerantes ele não será tolerante. Se nós não formos confiantes, ele não será uma criança confiante! (...).*

- **Papel da disciplina na educação do Manuel**

No momento antes, o pai reafirma a necessidade de existir disciplina em todos os contextos de vida - (...) *em casa existe disciplina...e o Manuel sabe até onde pode ir, quando ultrapassa esse limite já sabe que tem de ficar...eh...que vai ficar de castigo, como eu costumo dizer (...).* Embora, se faça a tentativa de gerir as regras com o Manuel dentro do que considera ser ajustado para a sua idade cronológica - (...) *tem que haver muita flexibilidade dos pais....e...existe! Agora às vezes digo: Manuel, ficas de castigo, não podes fazer isto! Tem que ser! Tem que haver disciplina (...), (...)* Eu procuro dar alguma liberdade e observar até onde é que ele pode ir e como é que eu posso intervir, doutra forma! (...). E, que não é pelo facto do Manuel ter Necessidades Educativas Especiais que vai fazer com que como pai descure os aspectos relacionados com a disciplina. Salienta que as regras assumem-se como factor estruturante do Manuel como cidadão - (...) *mas há limites e o Manuel já sabe que há situações em que não pode fazer certas*

*coisas! ...sabe que existe um limite e sabe que chegando aquele ponto parou senão vamos ter chatices! (...).*

Para além disso refere que o Manuel deve ser um membro activo nos diferentes contextos, nomeadamente, no contexto de jardim de infância – (...) *não é o coitadinho e não podem, não podem pôr o Manuel à parte, e fazer à parte outro tipo de brincadeiras! Ele até pode não conseguir, mas se não tentar... nunca irá conseguir! (...).*

A mãe demonstra, igualmente, plena consciência da necessidade de existirem regras – (...) *as regras, são essenciais e ele [tem que saber] que há coisas que ele não deve fazer! E há outras que poderá fazer! (...).* Todavia, quando a variável NEE está presente afirma que se torna uma tarefa mais árdua – (...) *é muito difícil com um filho, e num filho com problemas, saber até que ponto devemos ir! (...).*

Afirma que uma coisa é inequívoca no processo e esta é a da componente que deve estar patente na relação com qualquer filho, a relação afectiva - (...) *Eu sei uma coisa é que um filho deve ser criado com muito amor, com muito amor! (...).*

Evoca a sua experiência como filha e a forma como foi educada - (...) *Cheguei aonde cheguei graças aos meus pais e tenho consciência disso, a herança que eu tive foi dos meus pais! (...).*

Sousa (1998), citando Alarcão & Relvas (1992) refere a este propósito, que a forma como os pais agem está relacionada com o seu «background afectivo e relacional». Isto é, a forma como os pais actuam está relacionada com “a aprendizagem do papel parental que os pais fizeram na sua própria família de origem e com outras experiências” (Sousa, 1998, pp.139).

Importa, neste momento, fazer uma breve reflexão sobre o conjunto de aspectos que são elucidativos da mudança, tal como das forças que este casal em concreto manifesta. No que concerne o primeiro aspecto, apraz-nos dizer que ambos os progenitores mudaram percepções e práticas nos seguintes âmbitos: uma construção e um acréscimo de informação relativa ao seu filho; a atribuição de um sentido às suas opções resultado do vivido e do aprendido em relação com os profissionais; um olhar crítico e construtivo sobre as suas vivências e o seu papel de pais; uma consciência de que podem e são, na plena aceção da palavra, os decisores e os elementos privilegiados da intervenção construída e implementada. Nomeadamente, o pai demonstrou ao longo do processo, bem

como no discurso patente na segunda entrevista uma descentração face às suas experiências como pai de uma criança com Síndrome de Down e um olhar crítico e positivo sobre a importâncias dos diferentes contextos, família e outros intervenientes, tal como os pares no desenvolvimento do Manuel.

No que diz respeito ao segundo aspecto enunciado, é crucial destacarmos as mais valias que esta família detém: as características de personalidade e temperamento do Manuel que são facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem, ou seja, as suas competências, entre outras, ao nível do relacionamento interpessoal; a vontade de comunicar com o outro; a competência da observação. A partilha de responsabilidade e a complementaridade evidente neste casal no que concerne práticas e percepções; as redes de apoio (a pertença a uma família alargada que «olha» para o Manuel como uma criança igual às outras); o seu estatuto socio-económico, que lhes permite reivindicar e paralelamente exercer um direito de cidadania que é o da escolha de serviços, de técnicos, de formas de acção; a tónica constante na importância da comunicação e da oralidade no desenvolvimento de uma criança com Trissomia 21.

A mãe define-se como uma pessoa que gosta de comunicar, tem prazer nisso e têm consciência que é uma boa comunicadora. Se a comunicação envolve o seu filho, o seu regozijo e envolvimento para além de ser maior, apresenta-se como um reforço do seu papel de mãe. É de destacar, de igual modo, as competências da mãe, em particular, no que diz respeito à elaboração crítica e construtiva acerca da forma como se deve intervir, conjugar e articular recursos. Destaque-se ainda o facto de enfatizar a necessidade de promover, em todas as etapas educativas, uma continuidade pedagógica. É de salientar que estes juízos críticos são também o fruto de uma reflexão a partir do vivido, do experienciado e das trocas de informação informais que ocorreram ao longo de toda a investigação. Em suma, em particular, a mãe consegue fornecer-nos um conjunto de sugestões que se enquadram no âmbito das boas práticas a implementar em ambientes inclusivos.

De que forma as percepções e práticas dos profissionais de educação relativas à comunicação/linguagem do Manuel mudaram com a intervenção?

A recolha de dados teve por objectivo dar resposta a esta questão da investigação, no entanto, seguiu um modo diferente do aplicado à questão de investigação anterior.

Numa primeira fase, pré-teste, era importante obter informação junto das educadoras acerca das percepções e práticas nos seguintes aspectos: as concepções acerca da educação de uma criança em idade pré-escolar, nomeadamente, como deve ser organizado o trabalho pedagógico nesta etapa da educação básica quando trabalhamos com crianças com um desenvolvimento típico e quando esse trabalho também inclui a população com NEE e, mais concretamente com crianças com Trissomia 21. Pretendeu-se ainda perceber quais as suas concepções acerca do desenvolvimento da comunicação e linguagem em crianças nesta faixa etária. No segundo momento, pós-teste, pretendemos perceber as concepções relativamente a estes mesmos aspectos, mas agora centrados no trabalho com o Manuel e na forma como organizavam a intervenção junto do mesmo. Interessava perceber como agiam no sentido da promoção do desenvolvimento, bem como da sua inclusão no contexto de jardim-de-infância. Pretendemos ainda, perceber como perspectivavam o trabalho relativamente à área da comunicação e da linguagem, quais as estratégias utilizadas e, ainda quais as expectativas relativas ao desenvolvimento comunicacional e linguístico do Manuel.

Iremos apresentar esta informação relativamente à educadora do ensino regular e à educadora do ensino especial. Para as questões mais específicas tivemos ainda informação que foi recolhida nos dois momentos de avaliação ( ex: concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/ linguagem/ fala do Manuel; competências de comunicação e linguagem do Manuel e objectivos da comunicação e linguagem do Manuel ).

## Desenvolvimento e educação de crianças em idade pré-escolar

Ao fazermos a análise do conteúdo, da sub-categoria princípios e valores na educação da criança, verificamos que para a educadora do ensino especial existe um conjunto de valores que devem estar presentes na educação de qualquer criança (...) *Penso que os valores são muito importantes, por ex.: o tolerar o outro, o respeitar o outro (...); (...) o saber esperar, (...); (...) saber superar as dificuldades, (...); (...) aceitar até as suas próprias limitações. (...), e ainda o facto da relação pedagógica dever assentar numa relação afectiva de forma a criar a predisposição para a aprendizagem. “ (...) A educação de uma criança deve partir de...uma relação afectiva, entre criança e o adulto que depois vai permitir que as aprendizagens aconteçam e... que a criança desenvolva valores importantes para a formação de qualquer criança (...).*

Os princípios educativos que devem estar presentes no acto educativo deverão abranger um conjunto de dinâmicas, tais como a participação e o envolvimento da criança, e a resolução de problemas. Salienta a importância de instrumentos da prática pedagógica, tais como as planificações e a avaliação de situações ensino/aprendizagem que possibilitem a educação para os valores. (...) *Preocupo-me sempre com a necessidade da participação da criança (...).* Considera pertinente, na resolução de problemas, o envolvimento de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem – (...) *Normalmente, tentava resolvê-las em conjunto, questões de âmbito relacional... sobretudo quando trabalhava no ensino regular, tinha um grupo à minha responsabilidade (...) a pouco e pouco as planificações... eram feitas mais em conjunto com o grupo (...); (...) normalmente no final da semana avaliávamos o que se fez (...) tudo isso era feito em conjunto... e lá está nestas situações aparecia a educação para os valores (...).*

Por seu lado, a educadora do ensino regular centra a sua reflexão no desenvolvimento global – (...) *desenvolvimento global da criança (...),* não destaca exemplos e acrescenta que o jardim de infância é um espaço de estimulação para a aprendizagem de competências necessárias ao longo da vida (...) *estimulá-lo para que realmente aprenda determinadas competências que mais tarde servirão pela vida fora (...).* Todavia, não nos é possível saber quais

são essas competências ou o modo como organiza o ambiente do jardim-de-infância para que este possa ser designado como um «ambiente estimulante».

A educadora do ensino especial explicita claramente as suas formas de acção a nível pedagógico e as competências que considera pertinentes – (...) *Ao nível das competências, nas diferentes áreas, normalmente quando elaboro o meu programa defino determinadas metas ao nível comportamental das competências (...); refere competências tais como – (...) Todo o tipo de competências que eu sei que irão facilitar depois a aprendizagem da leitura, da escrita. (...); compreensão de ordens – (...) e ao mesmo tempo que perceba o que lhe é dito! O tipo de ordens, o tipo de discurso que lhe é dirigido (...); a matemática - (...) e depois há todas aquelas noções ao nível da matemática (...) e ao nível da relação com o outro - (...) e a nível relacional que seja capaz de interagir com o outro, lá está a tal capacidade de esperar pela sua vez, de fazer conhecer o seu ponto de vista, ser assertiva, usar a palavra para defender ou para cada vez mais ser capaz de usar a palavra para fazer entender-se e para fazer prevalecer as suas ideias, não recorrendo a outro tipo de atitudes mais agressivas! (...).*

A educadora do ensino regular considera que a educação pré-escolar se assume como a base do ensino - (...) *a educação pré-escolar, a educação pré-escolar... é a base de todo o ensino(...)*, destacando que o jardim de infância fornece a «apetência» para a aprendizagem enquanto a escola lança o saber. A «apetência» para, segundo esta profissional, será o que permite à criança aprender mais facilmente – (...) *a apetência somos nós que preparamos, que trabalhamos, que contribuímos para que depois a aprendizagem seja mais fácil! (...), (...)* a escola lança o saber (...) . Todavia, ao dizer que a escola é aquela que nos fornece o saber, está a colocar a escolaridade obrigatória como o único espaço onde parece existir «saber» e «saber a transmitir». Atrevemo-nos nós a afirmar que, de acordo com a sua óptica, apenas na escola se toma contacto com o conhecimento.

Paralelamente, acrescenta existirem algumas competências que são trabalhadas no jardim de infância - (...) *Eu acho que as crianças têm que ter determinadas competências adquiridas para que na primária, no 1º ciclo seja mais fácil... para eles fazer a ponte (...); salienta nomeadamente algumas competências que são trabalhadas no Jardim-de-infância – saber contar uma história...o saber fazer a figura humana, o desenvolvimento motor acho que é essencial! (...), (...)* A

*questão da relação com o outro...é preciso saber lidar com o outro! (...), (...)* Saber lidar com as diferenças e aceitar o outro (...). Encerra a sua reflexão apontando um traço de personalidade presente, segundo a docente, em todas as crianças do ensino básico, o egocentrismo que se assume como um promotor de desenvolvimento, pois existindo egocentrismo necessariamente existirá conflito e através deste último a criança evoluirá – (...) *a criança mesmo no... no ensino básico é muito egocêntrica e...pronto há conflitos! Mas acho que são esses conflitos que ajudam a criança a evoluir! (...).*

Seria de todo relevante que esta profissional caracterizasse de uma forma clara e explícita qual o cariz do conflito a que se refere como promotor de desenvolvimento e aprendizagem e qual o papel dos profissionais da educação e da escola, em sentido lato, no mesmo.

No que concerne os princípios educativos enfatiza a pertinência do desenvolvimento de dinâmicas que abranjam a participação, o envolvimento e a resolução de problemas por parte da criança em parceria com o adulto.

Por seu turno, a educadora do ensino regular destaca a relevância de promover um desenvolvimento global, bem como o facto do contexto de Jardim de Infância dever assumir-se como um espaço de estimulação onde se promove o desenvolvimento de competências que serão úteis para o futuro da criança. Todavia permanecemos sem saber como entende que se deverá promover o desenvolvimento das mesmas.

A educadora do ensino especial por oposição à educadora do ensino regular consegue explicitar as suas formas de acção, tal como as competências a desenvolver na educação pré-escolar. A educadora do ensino regular afirma qual é , ainda que de forma uma forma superficial, o papel do jardim de infância no desenvolvimento do individuo e, seguidamente destaca o lugar de «subalternidade» desta etapa da educação básica face à escolaridade obrigatória.

### **Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala em crianças em idade pré-escolar com um desenvolvimento típico**

A educadora do ensino especial, no momento antes, evoca a importância dos diferentes intervenientes educativos, da equipa educativa da sala de actividades e

dos pais, para o desenvolvimento da comunicação – (...) *Todos, penso que todos têm um papel muito importante... se todos os intervenientes e parceiros....Facilitarem a comunicação a criança vai sentir-se à vontade para comunicar, vai sentir-se estimulada e será muito mais fácil ela desenvolver –se nessa área (...).* Ressalva novamente a importância de uma boa relação com o outro – (...) *assim se existir qualquer coisa que a iniba, se ela não tiver uma boa relação com os pares, se ela se sentir rejeitada pelos pares, se mesmo da parte dos adultos não conseguir ter uma boa relação afectiva (...), (...) se os pais também não favorecerem, se não procurarem estimulá-la nessa área em casa...o seu desenvolvimento não será tão favorecido! (...).*

No que concerne o desenvolvimento da linguagem – (...) *O mesmo que falei em relação à comunicação, em geral (...);* enfatiza o papel do adulto referindo um conjunto de itens que deverão ser tidos em conta na organização das situações de ensino/aprendizagem - (...) *o facto de ela ter oportunidade de falar com os colegas(...), (...) da parte do adulto já começa a haver outro tipo de preocupações...O adulto [deverá] ter a preocupação de falar correctamente com a criança, pausadamente(...), (...) procurar formas de ela poder ampliar o vocabulário que tem(...), (...)proporcionar-lhe as tais experiências variadas, ricas em situações de aprendizagem. Pois, na presença de situações novas, concerteza que vão surgir palavras novas e daí o vocabulário vai enriquecendo-se (...).*

Relativamente ao desenvolvimento da competência da fala, afirma que uma das estratégias, será a de – (...) *Falar com ela (...),* e dá exemplos de actividades – (...) *muitas vezes modelar (...)* e estar atento ao desenvolvimento da criança para poder intervir sempre que surja alguma situação problemática (...), (...) *o recurso á exploração constante do livro, das histórias, de todo o material oral que existe (...), (...) são coisas que agradam às crianças e que ao mesmo tempo, se forem exploradas são facilitadoras do desenvolvimento da linguagem (...).*

Designadamente quando centra o seu discurso no trabalho que desenvolveu ao nível da comunicação e linguagem, pois explicita, por exemplo, o carácter transversal desta área de desenvolvimento por comparação com as restantes.

Esta educadora ilustra de uma forma clara, segundo nos parece, a postura que um educador deverá ter quando ensina, quando intervêm como promotor e



facilitador de situações de ensino/ aprendizagem ricas e eficazes no âmbito da comunicação e da linguagem.

A educadora do ensino regular destaca que toda a equipa deverá estar atenta às situações de ensino-aprendizagem, considera que o tempo de intervenção que ela dispõe é manifestamente insuficiente para que o desenvolvimento nesta área ocorra, pois - (...) *eu não estou 24 horas com eles estou no directo 5 horas com as crianças e eu acho que toda a equipa que trabalha na sala deve ter essa preocupação e as situações de ensino-aprendizagem são uma constante (...).* Considera que se deve aproveitar as situações espontâneas para desenvolver a comunicação e a fala, o que parece denunciar não ser necessário existir uma intencionalidade nas práticas a desenvolver nesta área como são ilustrativas as seguintes afirmações - (...) *eu não digo ora bem, agora vamos aprender a falar bem! ... Em todos os espaços, falar bem é em todos os espaços, comunicar bem é em todos os espaços (...).* Deste modo, o desenvolvimento e aprendizagem ocorrerá quando «a oportunidade surgir», todavia para que essa «oportunidade» se torne um momento de ensino/aprendizagem, será importante que atribua intencionalidade às situações do quotidiano do jardim de infância para que as mesmas sejam promotoras do desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Afirma a necessidade de existir uma «coerência» entre o trabalho desenvolvido em contexto de Jardim de Infância e aquele que é levado a cabo noutros contextos, em particular, em casa - (...) *Temos que ser coerentes com aquilo que fazemos! (...); a casa, a família tem um papel muito importante tal como um contacto directo com esta - (...) A casa e a família, pronto, também! É assim por isso é que o contacto com a família é importante! (...).* Considera igualmente a pertinência de existir uma troca entre os diferentes significativos, pois através desta será possível promover um alargamento de conhecimentos e experiências que seja significativo para todos - (...) *importante [ter conhecimento do] feedback daquilo que se faz na sala, que as crianças falem e que nos questionem, que façam perguntas! (...)* Muitas vezes, alguns pais dizem: - *olhe há-de ensinar-me não sei o quê que ele fala sempre! Para que realmente esses conhecimentos e essas experiências se alarguem e seja significativo! Para falarmos todos a mesma língua! (...).* Todavia parece-nos estar a explicitar uma troca unívoca, pois somente salienta um aspecto de algo que é desenvolvido no seu trabalho, mas não dá exemplos concretos de contributos do contexto casa para o ambiente de

jardim-de-infância. Não são ainda referidos exemplos concretos de como promover o desenvolvimento de qualquer criança.

A organização das situações de ensino-aprendizagem ocorre na espontaneidade do dia-a-dia - (...) *eu acho que as coisas surgem, não estou á espera que uma criança...que eu tenha um diálogo escrito e que agora eu vou perguntar isto e ele só me responde a isto! (...), (...) É espontâneo e, no momento, actuo, acho que é a estratégia mais adequada! (...)* – age-se, intervêm-se, trabalha-se tendo por base as situações que possam ocorrer, ora esta forma de agir e de se posicionar face à acção educativa conduz-nos a colocar as seguintes questões : - o que se faz quando nada acontece de relevante? O que se faz quando as situações se repetem e o grau de elaboração destas permanece o mesmo? , Será que esta educadora está a referir-se à «pedagogia de situação»? Urge reflectir e adquirir um conhecimento fundamentado sobre este modelo, a pedagogia de situação, e um trabalho aturado sobre as estratégias de acção a desenvolver no Ensino Pré-Escolar.

### **Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/ fala na população com NEE**

A educadora do ensino especial salienta o papel- chave da experimentação e da apropriação do meio para o desenvolvimento da linguagem - (...) *Nessa área [e] nesse tipo de intervenção será importante que esta seja planeada, organizada com a colaboração de todos os intervenientes, sobretudo, isso sente-se mais no caso de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (...).* Salienta o carácter estruturado da prática pedagógica – (...) *porque a intervenção deve ser muito mais sistematizada e estruturada (...), (...)* e a preocupação deve ser que o mesmo tipo de intervenção possa acontecer não só no contexto de jardim, mas também em casa, *em todos os contextos onde a criança gira! (...)* Para que a intervenção possa ser eficaz (...).

A relevância de todos os intervenientes na acção pedagógica – (...) *quando a intervenção parte do jardim de infância...ele toma a iniciativa de «tentar» juntar todos os intervenientes, família e jardim-de-infância e todos juntos traçam os objectivos que se pretendem atingir durante aquele ano (...).* Destaca, igualmente,

o aspecto da intencionalidade da comunicação – (...) *o conceito de comunicação é muito mais amplo e é bom que todos entendam isso! (...), (...) E é importante não só ter a preocupação que o menino fale bem, correctamente (...), (...) mas também... se sentir á vontade para fazer isso, ele tem que estar à vontade para comunicar de uma forma lata...a todos os níveis e, que se ele fala e gesticula, a comunicação vai muito para além da oralidade (...).*

Enfatiza que para comunicarmos, seja qual for a forma que essa comunicação assuma, temos de estar num contexto ou cenário que nos incita a comunicar com o outro, demonstrando, segundo nos parece, a necessidade dos profissionais organizarem ambientes que sejam propiciadores e promotores do desenvolvimento da comunicação, condição esta que vai muito mais além das preocupações que o cidadão comum e alguns profissionais têm com os aspectos da linguagem expressiva. O bem-estar físico e emocional das crianças é crucial para si, pois desta forma, a criança encetará a comunicação e manterá a mesma uma vez que se sente à vontade e quer comunicar – (...) *tudo parte de uma relação afectiva, porque é isso que cria as condições para que a criança tenha o desejo de comunicar, comunica porque se sente bem! (...).*

A educadora do ensino regular, considera que a existência de uma equipa específica para esta população é uma mais valia de que dispõe no seu contexto de trabalho - (...) *nós por acaso temos a possibilidade e temos a sorte de ter uma equipa que dá apoio a este tipo de crianças (...);* reafirma a pertença da população com NEE ao seu grupo de crianças – (...) *mas já me tem acontecido haver dias que não tenho ninguém!...eles são crianças que fazem parte da minha sala, que fazem parte de mim! (...), (...) Não as ignoro e então eu dispenso tempo, nem que seja 5 minutos! (...).* Embora afirme, que pode assemelhar-se a um abandono do grupo, o tempo que dispensa para com as crianças com NEE do seu grupo - (...) *embora eu tenha... que abandonar, entre aspas, ... não dar tanta atenção ao grupo, eles também têm que ter a atenção deles! (...).* Congratula-se pelos modos de acção que dispensa para estas, pois pelo menos falou com elas – (...) *tento, às vezes é difícil, mas penso que saio daqui com a consciência leve, com o meu ego em cima, não descurei aqueles meninos, trabalhei com eles, falei com eles! (...).*

Achamos pertinente salientar que esta educadora embora faça afirmações relativamente à população com NEE do seu grupo que podem ser interpretadas,

numa primeira análise, como uma aceitação plena da diversidade destas crianças, um olhar mais preciso, permite verificar um conhecimento sobre esta população e estes alunos baseado em juízos do senso-comum (ex: *saio daqui com a consciência leve, com o meu ego em cima, não descurei aqueles meninos, trabalhei com eles, falei com eles!*).

As suas afirmações não são passíveis de deixar de ser alvo de reflexão e de questionamento pela nossa parte, nomeadamente, a ausência de reflexão manifestada por parte desta profissional, uma vez que advogamos que as práticas educativas devem ser reflexivas e reflectidas à luz da evolução das teorias e práticas de ensino-aprendizagem para as crianças desta faixa etária e, em particular, para as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Infelizmente, este profissional de educação apresenta um quadro de referência conceptual que se aproxima das práticas tradicionais de ensino de crianças com Deficiência, práticas centradas na acção do adulto sobre o sujeito com deficiência, na relação de um para um. Isto é assente numa base remediativa e no paradigma clínico.

A mesma educadora não refere estratégias concretas para a promoção da comunicação e linguagem em contextos inclusivos. O ensino de um para um não é de modo algum a única e exclusiva estratégia a implementar junto de crianças com NEE. O ensino desta população passa pelo recurso a outras estratégias, como por exemplo, estratégias de organização do ambiente (a oferta de um ambiente estruturado, com diferentes áreas de aprendizagem, que contemplem quer os aspectos desenvolvimentais quer as características do grupo/turma), na organização das interacções entre os pares e os adultos, as quais poderão facilitar o desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Torna-se imperativo que esta educadora adquira conhecimentos no âmbito do desenvolvimento e implementação de práticas inclusivas para que todas as crianças independentemente da sua condição possam ter um papel activo e assumirem-se como agentes na construção do conhecimento.

Consideramos ainda que um profissional de educação não poderá assumir explicações simplistas do seu contexto e cenários de trabalho, embora estas possam ser tranquilizadoras para o mesmo, no sentido da «velha máxima» “ a dificuldade não está em minha incompreensão da situação, mas na natureza da criança” (Platone & Biarnès, 2004, pp.59).

## Factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade

No momento de recolha relativamente aos factores determinantes de uma prática de educação pré-escolar de qualidade, no momento antes, ao analisarmos os dados obtidos a partir do discurso das duas educadoras constatamos que a educadora do ensino especial indica um conjunto de aspectos que considera serem responsáveis por uma prática pré-escolar de qualidade e consegue exemplificar com clareza e sentido de oportunidade os mesmos.

Para a educadora do ensino especial existem um conjunto de dimensões que são denunciadoras de qualidade. Uma das dimensões sublinhadas, diz respeito à importância do envolvimento dos diferentes significativos no desenvolvimento da criança com um desenvolvimento típico. Este envolvimento fomenta uma leitura dos contextos e cenários de intervenção diversificada e enriquecedora, pois é o produto dos diferentes «olhares» – *«Todos eles são importantes, uns mais imprescindíveis que outros (...); a importância de existirem espaços de reflexão – (...) por exemplo os espaços de reflexão são, são muito importantes, por vezes corre-se o risco de nas instituições as pessoas trocarem informações no corredor, vem agora dar-se um recado, mas há necessidade de realmente diferentes intervenientes terem espaços em que se possam juntar, reunir e trocar impressões e acho que as pessoas fazendo isso, chegam à conclusão que isso é necessário, um pormenor que um interveniente possa ter dado importância, pode ter passado despercebido ao outro. (...) e a função que estes podem assumir na tomada de consciência da complexidade de tudo o que ocorre na acção educativa – (...) E até o facto de ter de parar para reflectir, mesmo que seja cada técnico que reflecte sobre o que fez ou faz...e portanto depois verifica-se que quando se reflecte há coisas que passaram despercebidas e quando reflectimos tomamos mais consciência delas, e em grupo acontece o mesmo! (...); os recursos humanos – (...) Os recursos humanos claro que são também muito importantes! (...), a sua relevância por oposição aos recursos materiais - (...) Os recursos materiais sem dúvida são importantes, mas se houver bons recursos humanos os recursos materiais também se arranjam, mesmo que não haja muito dinheiro para conseguir recursos materiais muito elaborados.(...); a competência e a criatividade dos técnicos – (...) Mas, se houver bons técnicos com uma grande criatividade*

*concerteza que vão ser capazes de fazer o seu trabalho com qualidade.(...); e ainda que o ratio professor/aluno não é um sinónimo de qualidade - (...) O ratio professor/aluno por si só não é um indicador de qualidade ou de falta dela por si só! (...)*

Por sua vez, a educadora do ensino regular manifesta dificuldade em explicitar de forma precisa as suas concepções sobre uma prática de qualidade. Salienta a pertinência do jardim de infância para - (...) *contribuir para o desenvolvimento global da criança!(...), a natureza da aprendizagem no jardim de infância - (...) [o] aprender ludicamente no jardim de infância coisas para a etapa seguinte.(...); o facto de as aprendizagens que considera importantes poderem ocorrer igualmente na família - (...) eu acho que são coisas que também podem aprender na família (...)* e ainda a concepção da existência de um «período crítico» para a aprendizagem de certas competências - (...) *é óbvio que há determinadas coisas que passando determinada fase, acabou! (...)*

A educadora do ensino regular apresenta um discurso vago que se consubstancia na dificuldade em dar exemplos concretos das suas afirmações. Destaca, ainda, uma visão conceptual acerca do desenvolvimento e da aprendizagem associada ao conceito de que existem «momentos óptimos» ou «períodos críticos» para a aprendizagem. É uma perspectiva determinista, pois advoga que a criança que ultrapassou esses «momentos óptimos» já não irá desenvolver determinadas competências, nem fazer aprendizagens ao longo da sua vida.

O modo como as duas educadoras entendem e reflectem acerca dos factores cruciais para uma educação pré-escolar de qualidade são contrastantes, pois o processo é entendido de uma forma «completamente diversa».

### **Práticas de qualidade para a população com NEE**

Ao analisarmos os dados obtidos a partir do discurso das duas educadoras constatamos que a educadora do ensino especial indica um conjunto de aspectos que considera serem responsáveis por uma prática pré-escolar inclusiva de qualidade e consegue exemplificar com clareza e de forma pertinente esses aspectos. Enfatiza a necessidade das práticas educativas terem um carácter sistemático - (...) *o trabalho tem de ser muito sistematizado, embora também o*

*seja com as outras crianças, com estes muito mais! (...). A necessidade de, para determinadas populações que apresentam, por exemplo, comprometimentos a nível sensorial, ser necessário desenvolver um conjunto de estratégias específicas - (...) Situações há em que temos de usar estratégias mais específicas, por exemplo, quando se trata de uma deficiência visual ou deficiência auditiva, nós sabemos que tem que haver mesmo determinadas adaptações que os outros não terão necessidade. (...); o facto de uma ou mais crianças com NEE frequentarem um contexto educativo regular transforma-se numa mais valia para todos os que frequentam esse mesmo contexto - (...) há cuidados que devemos ter e quem está no regular também se apercebe que situações há, estratégias há, que têm mesmo que ser desenvolvidas com as crianças com Necessidades Educativas Especiais, e que depois chegam à conclusão que também são importantes para as outras crianças! (...) Por exemplo, a necessidade de antecipar acontecimentos para que a criança esteja preparada para aquilo que vai acontecer...para todas as crianças é importante saber o que vai acontecer de seguida (...), (...) Haver uma criança com Necessidades Educativas Especiais incluída numa turma acaba por beneficiar todas as outras crianças porque o trabalho acaba mesmo por ser mais cuidado e as outras acabam por ser mais beneficiadas também (...).*

Por sua vez, a educadora do ensino regular manifesta dificuldade em explicitar de forma precisa as suas concepções e a forma como intervêm no seu contexto educativo. Assinala a necessidade das experiências, das propostas serem significativas - (...) *que sejam experiências significativas, para que interiorizem bem as coisas porque se for algo que não lhes diz nada, passou-lhes ao lado! (...); a necessidade imperiosa de dispor de recursos humanos - (...) É assim eu acho que os recursos humanos são essenciais... a criança aprende em contacto com alguém... porque a criança não aprende no vazio...porque se lhe pusermos uma coisa que não conhece na frente, ela se calhar até mexe e descobre como aquilo funciona, mas senão dialogarmos com ela, senão incentivarmos a criança a ser crítica, a fazer perguntas...não sei se haverá ensino - aprendizagem?! (...)* O acesso às actividades por parte do Manuel é proporcionado do mesmo modo que é fornecido aos restantes pares, uma vez que considera ser o mais adequado ao seu desenvolvimento e aprendizagem - (...) *todas as actividades que são propostas para as outras crianças são da mesma forma para o Manuel, ele*

*participa nelas da mesma forma, se calhar com estratégias diferentes para chegar aos mesmos pedidos, isso é lógico (...). Tendo consciência das características do Manuel propõe-se adoptar estratégias que possam ajudá-lo - (...) se ele tem... algumas limitações temos de arranjar estratégias para que ele consiga da mesma forma usufruir... de tudo o que os outros estão a beneficiar e é nosso objectivo que ele participe em tudo e, que ele vivencie tudo aquilo que os outros vivenciam (...); mas considera o Manuel como uma criança igual às demais que constituem o seu grupo - (...) que o Manuel seja uma criança como os outros! (...)* Consideramos ser pertinente observar uma certa contradição que parece existir no seu discurso, por exemplo, quando afirma que as estratégias usadas com o grupo são as que são utilizadas com o Manuel, uma vez que assim ele terá a oportunidade de participar da mesma forma que os outros. No entanto, destaca que devido às suas características, deverá ser alvo de outras estratégias para que possa participar em paridade com os seus pares. Continuamos, no entanto, sem saber quais são essas estratégias e como pretende implementá-las. Acrescenta a necessidade de existir coordenação entre os elementos da equipa - (...) *É lógico que as coisas correm bem se forem bem coordenadas e se houver duas ou três pessoas na sala todas as actividades e toda a aprendizagem da criança corre melhor, do que se eu estiver sozinha com um grupo de trinta (...).* Quanto aos aspectos da formação dos técnicos, refere - (...) *A formação é importante, claro que se eu tiver uma pessoa mais bem formada, é evidente, que eu consigo falar a mesma língua e conseguimos entendermo-nos mais rapidamente! (...)*

No que se reporta aos espaços de reflexão considera que nem sempre são proveitosos para todos os que integram a equipa do jardim de infância, pois - (...) *penso que tem que haver um espaço, é assim um espaço que não tem que ser [num determinado] dia e [naquela] hora ! Eu posso reflectir na acção, no momento! (...).* Para este educador as reuniões são para definir e tomar decisões acerca do trabalho a desenvolver - (...) *Eu acho que sim que tem que se reflectir, ter um momento em que todas estejamos a decidir o que vamos fazer! (...).* Acrescenta que as reuniões são também um factor de stress para os diferentes profissionais - (...) *Mesmo em termos psicológicos...ninguém gosta de andar sempre sob pressão! Não concordo que seja muito funcional! (...).* Consideramos ser importante salientar que para desenvolver boas práticas e aprofundar concepções pedagógicas é necessário um trabalho em equipa, que deverá



contemplar modalidades de organização que promovam a partilha e o distanciamento, pois, “ conduzir uma actividade em sala de aula, separar um tempo para discuti-la, prever reuniões regulares por sub-equipas – depois em equipa (...) por meio de trocas sobre um objecto de conhecimento partilhado, os adultos co-constroem um quadro conceptual e novos princípios para a acção pedagógica”( Mouvet et al., 2004,pp.87).

A educadora do ensino regular, acrescenta ainda que o trabalho a desenvolver é do conhecimento de todos e se a planificação elaborada não se cumprir não é caso para preocupação - (...) *a planificação... está exposta...agora [é só] assim... que tem que se fazer porque senão se fizer, as coisas já não correm bem, não, não concordo!*(...).

Salienta, de igual modo, a importância dos afectos – (...) *Eu acho que ... é o que tem para as outras crianças, tem que haver uma ligação de afecto, (...); a necessidade de fomentar uma relação securizante para o Manuel - (...) criarmos as tais ligações de afecto para transmitir segurança, que eu acho que é isso que falta ao Manuel....o facto dele não conseguir falar connosco, por mais que tentemos acho que não tem que haver nada de específico, acho que é o trabalho do dia-a-dia e é a boa vontade, é o carinho,(...);* refere-se ao Manuel como um elemento do grupo - (...) *ele deve fazer parte do grupo, porque é assim, não é porque tem estas limitações que vamos pô-lo de lado.(...).* Um membro activo (...) *tem que participar em tudo, há uma planificação para a sala, há objectivos a atingir e o Manuel tem de ser parte integrante deles. (...).* Um elemento, uma criança com capacidades (...) *Temos de acreditar que ele é capaz, porque se não acreditarmos que ele é capaz, à maneira dele...ou não acreditamos, porque fazer as coisas por fazer....ele não vai conseguir (...), o respeito pelo seu ritmo de aprendizagem - (...) cada criança tem um ritmo próprio e é assim que temos de acreditar! Porque não vejo na minha sala, na minha equipa uma forma diferente de actuar. (...).* Enfatiza a importância de respeitar os interesses do Manuel na escolha dos diferentes espaços de intervenção - (...) *temos que escolher os espaços, que temos de escolher aquilo que o Manuel gosta, o que eu ainda não consegui muito (...);* expressa as dificuldades sentidas no trabalho individual com o Manuel – (...) *as tais estratégias que a gente tem que utilizar e que por vezes, se calhar o Manuel tem mais à vontade só com um adulto, numa relação mais individualizada! (...), (...)* *Eu, na sala, no contexto [de] sala, eu estar com ele mais*

*individualmente e depois há sempre a intervenção de outras crianças... é um bocado difícil, é um bocado complicado! (...). Considera ser imprescindível que o Manuel consiga fazer as actividades propostas em grande grupo e não somente na relação de um para um - (...) isto é aquilo que ele tem que fazer numa relação individual, de um para um, que o consiga fazer no todo, com os colegas, com a equipa da sala (...).*

As preocupações, por exemplo, com os afectos, a tentativa de respeitar o seu ritmo de aprendizagem são aspectos que anteriormente este profissional não contemplava, embora não demonstre ter uma noção clara de como operacionalizar os mesmos.

E, finalmente acrescenta que toda a equipa deve estar em sintonia de maneira a caminharem no mesmo sentido - (...) *acho que todos devemos estar em sintonia, todos os que trabalhamos na sala, quando a Berta não está eu faço, eu tento fazer trabalho individualizado ou muito ou pouco tempo, nem sempre sou feliz naquilo porque às vezes não consigo aquilo que pretendia, mas pelo menos estou um bocadinho com o Manuel (...).*

A educadora do ensino regular reconhece a importância do trabalho em contexto de jardim de infância contudo destaca as dificuldades em conseguir executar esse trabalho com o Manuel. Reconhece que o Manuel deve participar nas mesmas actividades, mas exprime a sua dificuldade em fazê-lo, pois, não consegue, nomeadamente, exemplificar com possíveis estratégias como fomentar o desenvolvimento do referido trabalho. Num determinado momento da sua entrevista refere que se aprende em contacto com alguém. Embora esta afirmação seja correcta, há muitas estratégias que podem ser utilizadas que não implicam a relação de um para um com a criança, designadamente, a organização de um ambiente de ensino/aprendizagem rico, diversificado que incite a exploração activa dos contextos ou cenários por todos. A acessibilidade aos materiais, um ambiente estruturado de acordo com as necessidades e interesses das crianças que dele usufruem e ainda a relevância dos diferentes profissionais da equipa educativa terem plena consciência do trabalho a desenvolver. Será ainda crucial destacar que esta educadora manifesta uma dificuldade extrema em explicitar estratégias concretas de intervenção para a população com a qual trabalha «refugiando-se» continuamente na avaliação que faz das competências e das acções do Manuel quando tenta contextualizar e

responder de uma forma mais precisa às questões que lhe são colocadas, o que denuncia a falta de referências conceptuais que deverão fazer parte da componente científica de todo e qualquer docente que trabalha no ensino pré-escolar.

### **Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar de crianças com um desenvolvimento típico**

A educadora do ensino especial reporta-se à sua experiência como educadora do regular para enquadrar formas de acção passíveis de promover a generalização de práticas, como por exemplo, os espaços de reuniões em que ocorre um contacto directo com os pais - (...) *O contacto pessoal com os pais, as tais reuniões de reflexão são muito importantes, sem dúvida! (...); os registos gráficos das crianças – (...) Uma outra forma podem ser os registos feitos no jardim-de-infância com a criança e serem levados para casa e depois em casa serem trabalhados (...); e ainda um suporte no formato de caderno como veículo de transmissão de informação e de espaço de participação/envolvimento – (...) haver uma forma de comunicação entre a escola e a família, a família e a escola que pode ser um caderno onde, por exemplo, o menino leva registada uma nova canção que aprendeu, uma nova lengalenga para o pai também aprender. E muitas vezes até se pede que o pai juntamente com a criança, para além de dizer a lengalenga faça um desenho ou enriqueça de outra forma que em casa também transmitam qualquer coisa que possa ter sido feita com a criança. (...); destaca igualmente a receptividade dos pais na participação e envolvimento na vida do jardim-de-infância que o seu filho frequenta – (...) normalmente os pais aceitam este tipo de actividades, colaboram (...).*

A educadora do ensino regular destaca o papel da criança como transmissor de informação – (...) *como são crianças, se eles, os pais, questionarem, ou então pedir às crianças que transmitam aos pais, o que muitas ...vezes acontece de uma forma natural (...).* Todavia enfatiza que os pais devem procurar a informação junto dos profissionais que trabalham com o seu filho - (...) *agora é evidente que se os pais quando os vêm buscar, entram mudos e saem calados, se não houver diálogo, eles não podem partilhar! (...).* A educadora do ensino

regular considera que o contexto educativo tem um conjunto de saberes fundamentais que deverão ser «abraçados» pelos pais e pelas crianças. E estas têm um papel crucial nessa transmissão, embora os pais também devem ter uma atitude inquisitiva que possibilite ao educador transmitir a informação do contexto educativo. A visão deste profissional é unívoca e «etnocêntrica» face ao conhecimento veiculado pelo contexto e cenário educativo onde exerce a sua actividade profissional. Em nenhum momento, considera que os pais ou as crianças podem dar um contributo relevante e assaz pertinente para a acção pedagógica e educativa do jardim de infância e para todos os que dele usufruem.

### **Estratégias de generalização de práticas ao contexto familiar para a população com NEE**

A mesma profissional do ensino especial refere a urgência de um contacto mais frequente e individualizado com os pais destas crianças - (...) *há muito mais necessidade de um grande envolvimento das famílias neste trabalho. (...); e justifica a importância do mesmo em dar resposta às necessidades e expectativas dos pais - (...) Primeiro, porque o trabalho que é desenvolvido no jardim de infância deve ir ao encontro dos interesses, das necessidades e até das expectativas dos pais (...); e ainda pela pertinência e necessidade de consonância nas formas de acção - (...) Muito mais importante que haja a tal consonância de atitudes entre aquilo que é feito no Jardim-de-infância e aquilo que é feito em casa, para que possam ser vistos resultados do trabalho desenvolvido! (...).*

A educadora do ensino regular considera que os contextos da casa e do jardim de infância devem desenvolver a sua acção educativa assente nos mesmos modos de acção - (...) *É necessário fazer em casa o que nós fazemos aqui, ou nós fazemos aqui aquilo que se faz em casa! (...), (...) Fazemos as coisas para que as aprendizagens sejam ou tenham as mesmas situações e as mesmas coisas aqui na escola como em casa. (...).* Considera que deverá adoptar uma abordagem de ensino assente na «repetição» - (...) *já com outras crianças aprende-se por repetição, por repetição! Com estas, acho que muito mais! (...).* Justifica esta forma de agir é pertinente devido às características das crianças

com NEE – (...) *quer dizer é complicado para a criança, que já não tem muita capacidade, conseguir...perceber que isto é para a mesma coisa?! (...)*. Destaca que a implementação, por exemplo, de trabalho organizado em torno das rotinas é difícil, pois a criança - (...) *É complicado dizer, fazer rotinas que sejam cumpridas aqui...eu penso que tem que ser iguais! Haver acordo entre a família e a escola, por isso se fazem reuniões, por isso se avalia com os pais!... eles saibam como estamos a fazer, quais são os objectivos a atingir este ano e em casa faz da mesma forma? E aqui estamos a fazer da mesma forma? (...)*.

Tem plena consciência que o saber dos pais acerca do seu filho é mais vasto que o seu – (...) *é natural que os pais tenham...conheçam mais o filho que nós! (...)* E refere que o educador deve ter um papel activo, deve abordar os pais e questionar para conhecer - (...) *vamos questionar os pais, nem que seja na entrega, de manhã, que seja num momento qualquer! (...), (...) nós temos dúvidas não estamos à espera que tenhamos que marcar uma reunião, é no momento! (...)*. Reafirma a importância da partilha de informação entre pais e profissionais – (...) *Muitas vezes, alguns pais dizem: - olhe há-de ensinar-me não sei o quê que ele fala sempre! Para que realmente esses conhecimentos e essas experiências se alarguem e seja significativo! Para falarmos todos a mesma língua! (...)*

Torna-se importante destacar que este profissional de educação advoga que os dois contextos de intervenção devem fazer exactamente o mesmo. Isto é, replicar as diferentes situações de ensino/aprendizagem nos dois contextos, pois entende que a generalização de determinados comportamentos e competências aos diferentes contextos e situações se processa desse modo.

Pelo que a criança tem que aprender e adaptar-se a situações novas e contextos diversos através dos já referidos modos de acção. No entanto, a intervenção centrada nas rotinas por nós implementada, bem como o seu enquadramento conceptual não implica necessariamente recorrer às mesmas rotinas e a uma implementação similar para ensinar a criança com Necessidades Educativas Especiais.

Pelo contrário, uma intervenção centrada nas rotinas implica um aproveitamento das características do contexto para ensinar a criança e ter também como meta que o trabalho definido não perca de vista a importância da generalização das aprendizagens aos restantes contextos de vida criança.

O educador do ensino especial apresenta uma visão clara de como se pode fomentar uma generalização das práticas quer para a população com um desenvolvimento típico quer para a população com NEE. Destaca, deste modo, os espaços de reuniões em que ocorre um contacto directo com os pais, onde se podem descortinar as expectativas, as formas de envolvimento e participação que os pais preferem e, ainda a preocupação de fazer chegar a informação da melhor forma junto dos pais.

### **Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares na população com NEE**

A educadora de ensino especial enfatiza a relevância de ter em conta a especificidade desta população - (...) *nestes casos tanto a intervenção tem que ser mais individualizada e o relacionamento acaba por ser também (...), bem como a necessidade de ter um conhecimento muito aturado das especificidades da criança e da família - (...) No caso das crianças com NEE torna-se muito mais necessário o tal relacionamento muito mais individualizado porque cada caso é um caso e até pode ser um grupo de meninos com NEE, mas cada um deles tem as suas necessidades! Há muito mais a necessidade de particularizar, penso eu, nestes casos (...).*

A educadora do ensino regular centra a sua atenção no Manuel e depois nas demais crianças, enfatiza que os pais do Manuel tem consciência das potencialidades do seu filho - (...) *As interacções...ora os pais também já tem consciência das limitações, já tem consciência das limitações, as outras crianças acabam por nos imitar, também não vejo que haja problema por aí...nós tentamos fazer o nosso melhor! (...)* e considera que tenta sempre adaptar-se a cada criança - (...) *Tento ajustar-me à criança! (...)*

Pelo seu discurso esta educadora de infância destaca que as competências de relacionamento do Manuel são similares às das outras crianças - (...) *Eu acho que os pais do Manuel são exactamente iguais aos pais de uma outra criança qualquer (...), (...)* Relativamente aos colegas, aos pares a minha posição é a mesma (...). Todavia enfatiza a diferença ou diferenças que existem entre o Manuel e os pares - (...) *é assim todos conhecem o Manuel por isso não vou*

*estar a dizer porque ele é assim só fez isto! Ele fez o que fez, acho que foi bom!*  
(...)

A educadora do ensino especial destaca a especificidade desta população, das crianças e das suas famílias e de como isso se afirma como um aspecto chave em todo processo educativo. A educadora do ensino regular opta por centrar a sua atenção nas competências de relacionamento do Manuel «olhando-o» como uma criança igual às outras que não necessita de uma abordagem diferente, embora acabe por assumir que existem diferenças por comparação com os pares. Contudo assume uma postura que denuncia uma atitude condescendente para com as competências que o Manuel evidencia.

Uma vez que necessitávamos de compreender de uma forma clara como o Manuel era percebido pelos profissionais de educação, nos dois momentos de avaliação, organizamos o discurso dos referidos actores em torno das seguintes categorias: as concepções acerca da comunicação/linguagem/fala do Manuel; as estratégias para a generalização das práticas ao contexto familiar; as competências de comunicação e linguagem do Manuel; as competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares; e os objectivos da comunicação/ linguagem do Manuel.

### **Concepções sobre o desenvolvimento da comunicação/linguagem/fala com o Manuel**

Dispomos de informação quanto a esta sub-categoria no momento antes e no momento depois.

A forma como a educadora do ensino especial salienta o trabalho desenvolvido no âmbito do desenvolvimento da comunicação, permitiu-nos inferir que a sua intervenção não se restringiu somente à área da comunicação, pois considera que a comunicação e a linguagem tem um carácter transversal a todas as áreas de desenvolvimento - (...) *a grande prioridade, este ano, foi para a comunicação, porque foi a área onde constatamos que existiriam mais dificuldades (...).* Mas também, salienta um conjunto de outras áreas de desenvolvimento, tais como o desenvolvimento motor – (...) *à área motora também estivemos muito atentas, porque na idade pré-escolar, também é muito importante, que as crianças*

*descubram diferentes formas de se deslocarem no espaço, diferentes actividades motoras que depois lhes permitirão tirar o maior proveito possível da exploração do espaço. (...); a independência pessoal – (...) Na área da autonomia, o Manuel, tem respondido muito bem às nossas solicitações... nas refeições nota-se a aquisição de uma maior autonomia, aliás inicialmente, nós ajudávamos a comer a sopa, porque são líquidos e é um pouquinho mais difícil controlar os movimentos. Mas, ele agora já rejeita a nossa ajuda, quer mostrar que sabe fazer sozinho. (...), Destaca o trabalho desenvolvido pelos pais – (...) embora saibamos que ele em casa é bastante estimulado (...) e as expectativas dos pais – (...) e penso que pelo menos da parte dos pais, as expectativas vão no sentido da interacção com os outros, com os pares, porque ele não tinha muito essa experiência em casa (...). Termina, afirmando, que a sua grande meta é a de um desenvolvimento harmonioso da criança – (...) o ideal será que o Manuel possa vivenciar as situações mais variáveis possíveis...para que possa realmente desenvolver-se harmoniosamente... é o que nós pretendemos para ele e para todas as crianças que frequentam o jardim de infância (...).*

Para além do atrás referenciado destacamos de seguida quer os modos de acção dos profissionais de educação que persistiram no tempo por se terem revelado pertinentes - (...) com o Manuel uso a expressão oral associada muitas vezes ao gesto, sobretudo relacionado com rotinas da sala, em determinadas situações que considero serem novas para ele associo a oralidade ao gesto (...) quer os aspectos da mudança a diferentes níveis, nomeadamente, a capacidade do Manuel comunicar com o outro e em fazer-se compreender pelo outro - (...) Senti ao longo deste tempo que ele cada vez mais nos entende melhor (...), (...) descodifica melhor e mais rapidamente o discurso oral, penso que para além do desenvolvimento que ele está a ter ao nível expressivo e compreensivo da linguagem, penso que também está associado ao facto das situações se estarem a tornar mais familiares, para ele, as diferentes rotinas, os materiais, todas as situações que acontecem no jardim de infância...com mais facilidade ele entende aquilo que nós queremos (...).

Ao destacar os elementos da mudança ocorrida, a educadora do ensino especial salienta um conjunto de aspectos que considera terem sido promotores do desenvolvimento e aprendizagem do Manuel, o que parece denunciar uma consciência clara da relevância dos mesmos no processo de intervenção.



A educadora do ensino regular, no momento depois, destaca um outro conjunto de aspectos quando se reporta ao processo, nomeadamente, o facto do Manuel ter feito uma boa adaptação ao jardim de infância – (...) *estamos numa fase em que estamos a conhecer-nos, o Manuel é uma criança, que penso não teve dificuldade em ficar no infantário (...)*, inclusive refere que percepciona uma melhor adaptação dos adultos ao Manuel do que deste ao grupo – (...) *em termos de ele se adaptar a nós, embora nós já estejamos mais adaptados a ele do que ele a nós!...somos mais velhas, temos obrigação disso! (...)*; lamenta o facto da comunicação não fluir da forma como gostaria e que seria de esperar para ela como profissional de educação – (...) *a comunicação ainda não surge assim, naturalmente! Não, às vezes eu consigo do Manuel, se calhar eu vou dizer uma asneira, aliás eu já disse à mãe, e Amélia também tem conhecimento disso, «é a chantagem», é um bocado «chantagem» é: - olha eu dou-te uma coisa, tu também tens que dar em troca! – Queres ir embora, com a mãe? Então tens de me dizer aquilo que comeste! Por vezes resulta, outras vezes não! (...)*. Consideramos que seria extremamente positivo que a educadora em questão se questionasse acerca do porquê de ter de recorrer «à chantagem» para obter uma resposta oral por parte do Manuel, pois assim perceberia que a comunicação e a linguagem surgem num ambiente de confiança e segurança e não em contextos coercivos. Na medida em que quando eu sinto que não sou competente numa certa área muito dificilmente eu terei vontade de agir, de verbalizar.

Apresenta-nos um conjunto de formas de comunicação usados pelo Manuel – (...) *Às vezes franze a cara (...), (...)* às vezes sorri, (...), (...) *outras vezes «a chantagem» não resulta e ele não responde(...)*; destaca igualmente traços de comportamento presentes na comunicação do Manuel quando interpela o outro – (...) *É engraçado que fala mais para eles do que para nós! Se começo a fazer perguntas ele fecha-se, acho que pensa: - alto lá! Estás para aqui a fazer-me perguntas...alto lá!... ele com as crianças, ele é mais espontâneo! (...), (...)* Ele diz o nome de algumas crianças o José, o Pedro! (...), (...) *Cumprimenta (...), (...)* dá beijinhos (...), (...) *um abraço (...)*. É urgente adquirir conhecimentos acerca do que está presente no acto de comunicar e o que é enfim a comunicação, uma vez que de outro modo qualquer forma comunicação utilizada pelo outro não será percebida nem interpretada como relevante no desenvolvimento da comunicação e da linguagem.

A educadora do ensino regular congratula-se, igualmente, com o facto de existir uma situação em que o Manuel usa a oralidade espontaneamente quando questionado – (...) *uma coisa que não é preciso fazer «chantagem com ele» é perguntar-lhe onde vais? E ele diz: - a casa da avó! (...)*. Também fica agradavelmente surpreendida pelos comportamentos verbais que o Manuel demonstra na presença da mãe – (...) *E engraçado que na presença da mãe, ela diz [que] ele em casa fala tudo o que se passa aqui! (...)*. Não podemos deixar de ficar surpresos com este tipo de afirmações, pois parecem revelar um desconhecimento acerca do papel da interacção com o outro e os cenários e contextos de vida do indivíduo no seu crescimento e desenvolvimento.

Esta profissional de educação considera que o Manuel deveria ser competente ao nível da comunicação, pois parece-lhe ser esta a única e exclusiva razão que determina o seu acesso e sucesso no contexto educativo - (...) *é a comunicação, eu acho que neste momento o que impede muita coisa é a comunicação, é a única coisa (...)*; destaca o facto do Manuel ter começado a frequentar este contexto educativo somente no presente ano lectivo o que o deixa de um certo modo em desvantagem face aos seus pares, pois não vivenciou todas as experiências a que os demais tiveram acesso, esta situação parece-lhe ser explicativa de algum modo das suas competências, quer a nível comunicacional, quer a outros níveis - (...) *o Manuel é uma criança que entrou este ano para o infantário... Os outros já estão no infantário há quatro anos ....Há situações que já foram vivenciadas pelos outros que o Manuel não teve com eles (...)*.

É difícil para a mesma definir, de modo concreto, as formas de comunicação usadas pelo Manuel – (...) *Um bocado difícil, porque quando eu faço perguntas ao Manuel ele diz-me sim ou não ou acena com a cabeça (...)*. Diz conseguir perceber os estados de humor e de bem-estar – (...) *sinto que o Manuel está bem, pelo comportamento dele, mas haver assim diálogo é muito curto! (...)*; a urgência dele usar a expressão oral para exteriorizar as suas acções, e ser interventivo no grupo e junto dos adultos – (...) *ele verbalizar as tarefas que está a fazer, que ele tenha um papel activo e que a tarefa seja significativa para ele (...)*; destaca a dificuldade que tem em obter uma resposta verbal por contraponto às respostas verbais que ele dá aos pares – (...) *Eu se calhar estou com ele um bocadinho e não consigo os objectivos sozinha e se calhar aproxima-se uma outra criança e ele já verbaliza, já exterioriza mais (...)*.

Para esta educadora acaba por ser surpreendente as competências comunicativas que o Manuel revela com a mãe e com os pares e as que «omite» na sua presença, embora tenha a noção que, neste momento, já consegue observar uma maior quantidade de enunciados verbais, o que parece demonstrar que observa uma mudança, ainda que não seja tal como desejaria. Paralelamente, é importante destacar que para esta profissional a comunicação, por oposição à educadora do ensino especial, parece reduzir-se à linguagem expressiva, pois nenhuma outra forma de expressão utilizada pelo Manuel é interpretada como comunicação. E ainda que possam existir outras formas de comunicação e de linguagem igualmente eficazes e pertinentes para a interacção com o outro.

Sendo esta uma entrevista final, o culminar de uma intervenção, de um conjunto de reuniões, com uma periodicidade mensal, cujo enfoque era o de promover a reflexão e troca de saberes, «surpreende» que a educadora do ensino regular ainda discursasse acerca do Manuel, como sujeito de aprendizagem e actor da mesma, de uma forma pouco elaborada e vaga, pois não apresenta exemplos concretos relativamente às características do Manuel, nem refere estratégias específicas para o mesmo.

Consideramos que será de todo fulcral que esta profissional reflecta sobre as suas práticas, uma vez que de outro modo correrá o risco de não conseguir desempenhar o papel crucial de educador no desenvolvimento das crianças com NEE, na verdadeira acepção da palavra. Pois, “é o conhecimento real que nos faz distinguir entre o que faz sentido e o que não faz, que nos faz sentir a verdadeira acepção do termo necessidades educativas especiais” (Miranda, 2003, pp.9) e, face a esta situação como devemos orientar a nossa acção educativa.

Os dados obtidos acerca do desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala em crianças com um desenvolvimento típico, na população com NEE e relativamente ao Manuel caracterizam-se por afirmações de cariz positivo por parte de ambos os profissionais. Todavia, as suas concepções e formas de acção face aos diferentes aspectos divergem, quer no primeiro momento quer no segundo momento, ao nível da avaliação e intervenção junto do Manuel e das restantes crianças deste contexto educativo. Podemos ainda afirmar que ocorreram mudanças, no entanto, o objecto e forma das mesmas é diverso, consoante os dois profissionais de educação envolvidos.

Assim, em jeito de resumo, salientamos que a educadora do ensino especial enfatiza a importância de implementar uma educação voltada para os valores destacando, nomeadamente, os valores que considera fundamentais para o desenvolvimento das crianças desta faixa etária.

### **Estratégias para a generalização de práticas ao contexto familiar para o Manuel**

A educadora do ensino especial destaca a casa como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, nomeadamente ao nível da comunicação - (...) *A casa também é importante pois lá tem materiais estimulantes e apelativos e ao mesmo tempo... o mais importante é que os pais sejam pessoas que permitam que o Manuel possa experimentar todas as situações, como por exemplo, participar nas diferentes tarefas da casa, domésticas e aí já surgirão muitas situações de aprendizagem e que também favorecem o seu desabrochar mesmo ao nível comunicativo (...); neste caso específico, estas formas de acção parecem estar associadas aos modos de intervenção promovidos pelos pais no contexto casa (...) isso parece acontecer, os pais têm conseguido criar um ambiente em casa favorável ao desenvolvimento da oralidade e isso nota-se até mesmo no jardim de infância, pois ele comunica de uma forma mais eficaz e expansiva quando os pais estão presentes (...).*

O contexto de jardim de infância deverá respeitar um conjunto de características - (...) *oferecer a tais experiências o mais variadas possível...ter um clima de abertura... que facilite, que permita à criança sentir-se suficientemente á vontade para explorar espaços, materiais e a interacção com os outros (...); e dá exemplos das características que deverão estar presentes nesse espaço de ensino/aprendizagem - (...) também terá que haver adultos atentos, que conheçam bem todas as crianças e que conheçam bem o Manuel, de forma a puderem organizar o trabalho e a fazerem... as adaptações necessárias para que o Manuel possa usufruir de, possa tirar proveito, possa viver situações de ensino-aprendizagem com vivências o mais variadas possível (...).*

A educadora do ensino regular destaca a importância do afecto, no momento depois, como promotor de generalização de práticas - (...) *Eu acho que o que tem*

*de ter é o que tem para as outras crianças, tem que haver uma ligação de afecto...para transmitir segurança, que eu acho que é isso que falta ao Manuel, o facto dele não conseguir falar connosco, por mais que tentemos acho que não tem que haver nada de específico, acho que é o trabalho do dia-a-dia e é a boa vontade, é o carinho, é tudo! (...). Afirma que o jardim de infância deverá «acreditar» no Manuel - (...) é acreditarmos que estamos aqui para ajudar todas as crianças sendo o Manuel mais um dos elementos do grupo.(...). Tal como será de todo o interesse existir uma continuidade entre os dois contextos de vida, a casa e o jardim de infância - (...) em casa tem que haver um seguimento do que se faz aqui e aqui um seguimento do que há em casa, (...) e ainda uma relação entre os diferentes elementos da equipa educativa, pais e profissionais - (...) uma relação muito aberta entre pais e a equipa da sala para que todos trabalhem na mesma direcção, não consigo ver de outro modo! (...). Este discurso parece tentar explicitar um conjunto de aspectos que passamos a enunciar: a necessidade de todos os profissionais conhecerem o trabalho a desenvolver; o respeito pelo ritmo de aprendizagem e interesses do Manuel; o desenvolvimento de uma relação segura com o Manuel e a necessidade de momentos de trabalho individual. Todavia manifesta dificuldades em apresentar exemplos precisos e concretos acerca de como entende e de como considera que se deve operacionalizar a acção educativa.*

Apesar da fragilidade que o seu discurso denuncia podemos afirmar que ocorreu uma mudança face ao primeiro momento. Para que esta seja promotora de boas práticas, exige um trabalho de continuidade, de parceria, articulação e supervisão por parte dos pares, de modo a construir e implementar formas de acção pertinentes para todos e cada um em particular, independentemente da existência da condição de NEE ou não. Pois, como salienta a Educadora do Ensino especial as estratégias, as dimensões de qualidade, na grande maioria dos casos não são exclusivo do atendimento a prestar à população com NEE, são sim, formas de acção úteis e enriquecedoras para todos. A este propósito, González (2003,pp.64 – 65) cita Ainscow (1997) para exemplificar que existem três aspectos chave para a mudança no atendimento e prestação de serviços á população que nos temos vindo a referenciar “ o desenvolvimento do professor implica uma mudança de atitudes e a enfatização de três factores chave na sua formação que parecem importantes para o estabelecimento de escolas inclusivas: planificar a aula como

um todo; utilizar os alunos como fontes naturais de apoio; improvisar e trabalhar em equipa, para uma «aventura crítica» (...)» (González, 2003, pp.64,65).

### **Competências de comunicação e linguagem do Manuel**

A educadora de infância do ensino especial assinala uma evolução da comunicação, embora saliente que o Manuel ainda regista dificuldade, após uma interrupção da frequência do jardim de infância, em retomar rapidamente a sua comunicação com o outro de uma forma estruturada e funcional (...) *O Manuel nas tais situações, isto é após uma interrupção, seja um fim-de-semana, sejam os tais períodos de doença...apresenta-se também um pouco mais inibido (...); o comportamento altera-se a partir do momento em que se sente seguro - (...) Passando essa fase de uma maior inibição eu consigo que ele responda às minhas solicitações e já consegui numa situação ou outra que fosse ele a tomar a iniciativa de comunicar(...); destaca as suas competências ao nível da oralidade - (...) Neste momento, fala muito mais (...), (...) inicialmente ele usava mais o «sim» e o «não» e o gesto, agora já usa muito menos o gesto, já usa muito mais a palavra...mais frequentemente o uso da palavra é feito para responder (...); as funções presentes na sua comunicação - (...) já acontece com mais frequência ele chamar-me a atenção para o que está acontecendo, diz o meu nome e conta o que está a acontecer (por exemplo: os colegas que estão a fazer algo e ele chama a atenção para algo que não lhe está a agradar) (...); relativamente aos suportes formais, como por exemplo, os livros, o seu comportamento alterou-se qualitativamente no sentido positivo pois - (...) o que acontece com mais frequência é ele falar para responder às perguntas que lhe são colocadas (...), (...) já consegue, perante um livro, contar a história, eu faço a primeira abordagem e conto a história e ele depois quer ser ele a contar (...), (...) por exemplo, os livros que estão codificados com o SPC ele a dada altura já não quer que eu fale quer ser ele a contar e diz: “o Manuel vai contar!”, aponta para os símbolos e conta a história, seguindo a sua sequência (...); a diversificação dos seus modos de comunicação - (...) Como eu dizia há pouco, pedidos nem tanto, quando me chama a atenção é para eu ver o que ele está a fazer ou para me convidar para ir para junto dele e brincar também...ah...por isso quando ele fale é*

*mesmo mais para descrever as situações ou responder a determinada pergunta (...); as diferentes vertentes da sua comunicação, linguagem e oralidade - (...) Tenho verificado que ele fala com mais frequência comigo do que com os outros adultos, lá está porque quando eu estou, apesar de não estar todos os dias, quando estou, estou mais tempo só com ele (...); (...) Usa a oralidade para cumprimentar o outro, aliás fá-lo com mais frequência e raramente é preciso lembrar-lhe para ele cumprimentar o outro, quer sejam os colegas quer sejam os adultos (...); (...) Com mais frequência ele diz o «olá», embora seja mais frequente aproximar-se do adulto para lhe dar o beijinho, mas já diz «olá» e se for lembrado faz isso com muito mais frequência do que o fazia (...).*

A educadora do ensino regular aponta que a comunicação que estabelece com o Manuel se processa do seguinte modo: - (...) *converso com ele (...), (...) Falando normalmente como falo com as outras crianças. (...)* e acrescenta que a linguagem expressiva do Manuel ainda não é satisfatória ao contrário da linguagem compreensiva - (...) *Ele não se expressa, mas entende perfeitamente aquilo que eu quero dele, perfeitamente! (...).*

A educadora do ensino regular apresenta uma ausência de um quadro conceptual de referência face à comunicação e linguagem e mais concretamente ao Manuel. Não é capaz de operacionalizar estas áreas em comportamentos específicos daí a sua dificuldade em compreender e avaliar os progressos na área da comunicação e da linguagem.

Podemos afirmar que se para a educadora do ensino especial o Manuel demonstra um acréscimo de competências ao nível do seu desenvolvimento comunicacional e linguístico, para a educadora do ensino regular as mudanças ainda são «pouco consistentes».

### **Competências de relacionamento interpessoal com o adulto e com os pares por parte do Manuel**

A educadora do ensino especial destaca diferentes aspectos: a sua forma de relacionar-se com novos ambientes e a transição entre ambientes., neste caso a casa e o jardim de infância - *Sim, para já notamos grandes diferenças não tanto no início da manhã, quando ele chega, despede-se do pai ou da mãe, de quem o*

traz (...); a forma de relação que tem com os seus progenitores (...) no fim da manhã quando o pai ou a mãe o vem buscar, ele nessa ocasião, mesmo connosco, está com um maior à vontade, mais extrovertido, fala muito mais...faz muitas graças, fala do que fez, mostra o que tem na sala e então aí, muitas vezes frequentemente pega num livro e fala, fala, fala, fala imenso (...), (...) realmente fica muito diferente do que foi até ali, durante a manhã (...). As interacções com os progenitores são diferenciadas, imprime um registo diferente na relação que exterioriza com o pai e a que exterioriza com a mãe (...) Mesmo em relação ao pai e à mãe pelo menos no jardim de infância nota-se diferenças...por exemplo quando ele se despede do pai é mesmo como se fosse de homem para homem, estende a mão, é o «passou bem!» e afasta-se e muitas vezes diz ao pai para ir embora e fica muito bem! Com a mãe também fica muito bem, mas é um pouco diferente, já é o beijinho, já não é o «passou bem» (...), (...) tem expressões de afecto um pouco mais... elaboradas, um «pouco mais quentes» com a mãe.(...); relativamente aos outros significativos os modos de interacção também se modificaram - (...) Em relação aos adultos da instituição e em relação aos pares nota-se uma grande diferença, em particular quanto aos pares e quanto aos adultos da instituição (...), (...) ele toma muito mais a iniciativa, ele com mais frequência toma a iniciativa de comunicação com os pares do que com os adultos (...). Os aspectos salientados por esta educadora permitem-nos inferir que o Manuel ao longo do dia apresenta diferentes formas de interacção, assim num primeiro momento, despede-se dos pais e observa o ambiente e as interacções que estão a decorrer, seguidamente começa a interagir, preferencialmente com os pares, e numa fase final da manhã relaciona-se com todos os presentes e toma a iniciativa nas interacções.

A educadora do ensino regular destaca que o Manuel é uma criança igual às outras, pois se existem diferenças entre ele e os seus pares considera que – (...) é assim todos conhecem o Manuel, por isso não vou estar a dizer porque ele é assim, só fez isto! Ele fez o que fez, acho que foi bom! (...). O discurso desta educadora acerca das competências do Manuel no âmbito das relações interpessoais, afirma-se como um discurso paternalista e condescendente acerca das competências evidenciadas ou percepcionadas de acordo com uma visão da pessoa com deficiência assente na perspectiva de que devemos de ser tolerantes para com a diferença. Mas, infelizmente, não numa perspectiva de respeito e



diferenciação pela positiva, mas sim encarando a pessoa com deficiência como alguém que apresenta uma condição menor face aos demais.

### **Objectivos para o desenvolvimento da comunicação e linguagem do Manuel**

O discurso da educadora do ensino especial reporta-se a aspectos relacionados com a função da comunicação - (...) *O que espero que ele faça um dia, é um objectivo, que ele tenha muito mais á vontade para pedir (...), (...) para solicitar (...), (...) Seja para pedir ajuda para alguma coisa ou para solicitar materiais ou actividades e que se sinta suficientemente á vontade para, por exemplo, narrar situações que lhe surgiram em casa, experiências que teve no jardim de infância na minha ausência (...);* bem como que seja competente na competência de comunicar com o outro quer seja um par quer seja um adulto - (...) *Que tenha o mesmo á vontade que os outros meninos têm que quando querem dizer alguma coisa dizem-no, seja oralmente, seja através da oralidade associada ao gesto (...).*

Por seu turno, a educadora do ensino regular, destaca que tem a expectativa que no final do ano ele se sinta à vontade na sala - (...) *Eu queria que ele, no final do ano, estivesse bem na sala (...),* que a estratégia da « chantagem » deixasse de ser utilizada por ela - (...) *não fosse preciso «fazer chantagem» para ele falar comigo! (...), (...) Que eu lhe perguntasse e que ele me respondesse! (...).* Salienta que todo o trabalho passa por uma perseverança nos modos de acção junto do Manuel - (...) *nós vamos tentar fazer é insistir, insistir, insistir, tentar fazer o melhor por ele! (...).* Contudo, a perseverança, que parece evocar, nas estratégias e propostas não significa de modo algum repetir de forma continuada um modelo de acção «pronto a vestir», isto é, igual para todos independentemente das respostas e competências evidenciadas pelos alunos alvo e, neste caso específico pelo Manuel.

Manifesta ainda o desejo de que o Manuel se torne uma criança mais assídua - (...) *que ele não faltasse tanto! (...).* E ser capaz de comunicar de igual para igual como o faz com as outras crianças - (...) *Era comunicar com ele como comunico com qualquer outra criança! (...).*

Destaca a sua vontade que a linguagem expressiva do Manuel fosse funcional e eficaz - (...) *Falando (...), (...) dando-me respostas, é essa a minha grande meta é que eu fale com ele e ele me responda! (...)* e (...) *Quando atingirmos esse ponto acho que .... Que chegamos lá! (...)*. É de louvar as preocupações que este profissional explicita quanto à comunicação e linguagem do Manuel, no entanto, torna-se por demais a ausência de conhecimento sobre estratégias que facilitem e promovam a comunicação e a linguagem.

A sua acção, presentemente, carece de intencionalidade, de sistematicidade, de trabalho em equipa e de reflexão. Pois, como destaca Sarason (1990) “ quaisquer que sejam os factores, as variáveis e o ambiente que conduzem ao crescimento, ao desenvolvimento e à auto-estima da equipa de trabalho de uma escola, são precisamente aqueles que são cruciais para obter os mesmos resultados com os alunos de uma sala de aula. Centrar-se nos últimos e ignorar ou iludir os primeiros é um convite à desilusão” citado por Miranda (2003,pp.184).

## **Conclusões**

O objectivo principal do nosso trabalho foi o de contribuir para um melhor conhecimento de qual ou de quais seriam as abordagens mais pertinentes ao nível do desenvolvimento linguístico e comunicacional da criança com Síndrome de Down. Para o efeito, optamos pela seguinte opção metodológica – estudo de caso com vários participantes – de forma a encontrar um modelo de intervenção que se revelasse eficaz e ajustado para a população com Síndrome de Down, mais especificamente com Trissomia 21.

O trabalho de investigação não se restringiu à criança alvo da intervenção mas, como já foi referido anteriormente, abrangeu toda a equipa educativa, pais, profissionais e a autora do estudo, tal como os diferentes contextos de vida do Manuel. Consideramos que a Intervenção Precoce é o resultado de um processo interactivo, regulado por um conjunto de modos de comunicação, donde emergem sinergias que promovem o desenvolvimento de práticas eficazes que se organizam em torno de um enquadramento teórico-prático que favorece a inter subjectividade, a transparência e a participação dos diferentes sujeitos (Pretis, 2005, citado por Guralnick, 2005).

O trabalho empírico englobou uma abordagem quantitativa e qualitativa, pois assim pudemos construir uma imagem «*entre vistas*» dos diferentes participantes. Os resultados obtidos a partir dos instrumentos de cariz quantitativo permitiram-nos referenciar o Manuel face à norma, ao desenvolvimento típico de uma criança com a respectiva idade cronológica, bem como caracterizar o contexto casa. Os restantes instrumentos de cariz qualitativo possibilitaram-nos um conhecimento informado e formado a partir do discurso dos participantes acerca das suas percepções e práticas, pois, tínhamos por objectivo conhecer, sistematizar e compreender como a equipa educativa percepcionava e agia nos respectivos contextos de intervenção.

Não podemos deixar de destacar o papel do Manuel, dos seus pais e dos profissionais em todo o processo, porque foram determinantes para todo o sucesso da intervenção. O grau de participação, envolvimento e vontade de (re) construir e (re) enquadrar práticas “(...) manifesta-se na capacidade de transformar a linguagem dos objectivos (reenquadrá-los, tornando-os perceptíveis aos olhos dos vários elementos) e organizar planos de intervenção capazes de, simultaneamente, resolver um problema, ser preventivos a nível primário, envolverem todos os intervenientes, adequando-se às necessidades ( explícitas e implícitas) de todos e cada um”(Sousa, 1998,pp.177). O Manuel revelou-se um participante crucial em todo o processo, uma vez que as suas características de personalidade e temperamento, bem como a sua responsividade crescente e congruente às solicitações dos diferentes contextos e cenários de vida, promoveram e validaram os resultados nas diferentes áreas de desenvolvimento e, em particular, na área da comunicação e da linguagem.

Gostaríamos ainda de salientar o trabalho de colaboração e de parceria desenvolvido com os profissionais de educação. As dinâmicas geradas possibilitaram, de igual modo, mudanças nestes intervenientes ao nível da forma como organizavam e pensavam toda a sua acção pedagógica. Importa nos diferentes contextos educativos promover o envolvimento activo das equipas educativas, pais e profissionais de educação, no processo de pesquisa-(trans)formação que fomenta a definição de novos saberes e a co-construção de práticas inovadoras e eficazes. Para além de favorecer a construção de novos sentidos relativamente aos instrumentos mais comuns da prática pedagógica, os quais se assumem como «ferramentas» preciosas para o professor. Entre estes,

destacamos a avaliação dos alunos – o seu grau de funcionamento, nas diferentes áreas de desenvolvimento. Esta avaliação envolveu pais e profissionais e teve por objectivo conciliar as suas perspectivas, prioridades, necessidades e áreas fortes. Contudo, temos plena consciência do quanto enriquecedor teria sido se esta avaliação tivesse tido um cariz transdisciplinar pela possibilidade que esta permite para uma leitura multidimensional da criança. Destacamos ainda outras estratégias de acção implementadas tais como: as observações naturalistas, as planificações e os espaços de reflexão acerca das práticas, de forma a promover junto de cada educador/professor o exercício do «ofício de ser professor».

A presente investigação tentou conciliar diferentes instrumentos, os quais em articulação permitiram uma recolha exaustiva e alargada de informação e paralelamente a avaliação das mudanças registadas.

Neste trabalho exploraram-se, como já referimos anteriormente, várias formas de observação e de registo, instrumentos cruciais para suportar o trabalho de parceria com os pais e os profissionais, o que permitiu a operacionalização das práticas junto da família, profissionais e do Manuel. Este exercício sistemático e reflectido possibilitou ainda uma reflexão aprofundada ao nível das diferentes dimensões da intervenção, permitindo ao investigador construir uma grelha de avaliação e intervenção multidimensional e multifacetada.

O trabalho de equipa também permitiu avaliar os progressos na criança, nas percepções e práticas dos pais e dos profissionais.

Consideramos ser importante que os educadores desenvolvam competências associadas à observação, ao registo e à aferição da adequação das suas intervenções, uma vez que este trabalho de investigação permitiu demonstrar, igualmente, a relevância dos profissionais reflectirem e questionarem a sua acção pedagógica em equipa. E, ainda que estas práticas sejam incluídas na formação dos pares, isto é na formação dos profissionais de educação.

Neste processo, torna-se urgente aferir formas de comunicação e o jargão técnico deverá dar lugar a uma linguagem que é partilhada e entendida por todos os elementos da equipa educativa. Para além destes aspectos, gostaríamos ainda de destacar a relevância da redefinição do desenho curricular dos programas de formação de professores, pois a investigação realizada permitiu-nos, igualmente, direccionar o nosso olhar para a necessidade de ter como meta na referida

formação o desenvolvimento de competências em “ metodologias de diferenciação, modelos e teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, processos psicológicos e trabalho educativo – contemplando aspectos como: gestão de comportamento, motivação, protecção da auto-estima, estratégias metacognitivas, desenvolvimento de competências em literacia, numeracia, linguagem e comunicação; utilização diferenciada de recursos, incluindo novas tecnologias; modelos e dispositivos de avaliação, observação e registo do trabalho dos alunos” (Fox, 2000, citado por Morgado, 2003,pp.84). E ainda, a necessidade de promover o desenvolvimento de competências ao nível da área da comunicação e da linguagem quer por parte dos professores do ensino regular, quer por parte dos professores do ensino especial, que consubstanciem a sua acção junto das crianças com Síndrome de Down, mais especificamente com Trissomia 21, pois como tivemos oportunidade de enfatizar assume-se como uma das áreas de défice para estas crianças.

Afirmamos por fim que o crucial é existir vontade e uma consciência de que é possível ocorrer a mudança, mesmo quando nos parece que um punhado de pessoas não pode mudar o mundo. Na verdade, a mudança começa no aqui e no agora, com um pequeno grupo de profissionais, de pais, de cidadãos prontos a exercerem a sua cidadania. Embora a realidade das pessoas com Síndrome de Down ainda não seja a que muitos se atrevem a sonhar, todos os dias sempre que nos implicamos e agimos como profissionais de educação podemos contribuir para a mudança, este é o repto que queremos deixar a todos que connosco partilharam a jornada e se atrevem a sonhar.

## VI. Referências bibliográficas

Almeida, I.C.(2000). Evolução das Teorias e Modelos de Intervenção Precoce – Caracterização de uma Prática de Qualidade. In Cadernos CEAF (2000), Centro Regional de Segurança Social de Lisboa e Vale do Tejo, Serviço Sub-Regional de Lisboa, Lisboa Vol. 15/16, 29-46

Alonso, M.A.V., Bermejo, B. G.(2001). Atraso mental. (2ªedição). Amadora: Editora McGrawHill de Portugal.

Associação Portage – Portugal .( s/d ). Guia de Pais para a Educação Precoce, In E. Shearer, J. Billingsley, A. Frohman, J. Hilliard, F. Johnson, M. Shearer – Cooperative Educational Service Agency 5, EUA: Wisconsin.

Bairrão, J.,(1996) A perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação, In Bairrão, J.,(orgs.) Psicologia, Contextos, Educação, Revista Psicologia da Associação Portuguesa de Psicologia, Lisboa: Edições Cosmos , vol. X nº3, 7 -30,

Bairrão, J. (1992). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. Porto. F.P.C.E.U.P. Lição de Agregação. Policopiado.

Bairrão, J. & Almeida, Isabel C. (2003). Questões Actuais em Intervenção Precoce. In Bairrão, J.(Org.). Psicologia, vol. XVII, nº1. Oeiras: Celta Editora, pp.15 -29.

Bailey, D. , McWilliam P. , Winton. P., Simeonsson R . (1991). Implementing family centered services in early intervention: A team- based model for change. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center.

Bailey, D., & Wolery, M.,(1992).Teaching Infants and Preschoolers With Disabilities. New York: Maxwell Macmillan International.

Bardin, L.(1979). *Análise de conteúdo*, ( Trad. Portuguesa), Lisboa: Edições 70.

Berelson, B.(1952). *Content Analysis in Communication Research*, Nova Iorque: Free Press.

Boavida, J., & Carvalho, L., (2003) A comprehensive early intervention training approach. In *Early Intervention Practices Around the World* (eds. S.L. Odom, M. J. Hanson, J. A. Blackman & S. Kaul). Baltimore: P.H.Brooks.

Berglund, E., Erickson, M., Johansson, I. (2001). Parental Reports of Spoken Language Skills in Children with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol.44, pp. 179-191.

Breton, J.,(1999). Complementary Development of Prevention and Mental Health Promotion Programs For Canadian Children Based on Contemporary Scientific Paradigms. *Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 44. In Porto Summer Institute on Advancing Research, Policy and Practice in Early Childhood Intervention, Transatlantic Consortium on Early Childhood Intervention, Universidade do Porto.

Brookes- Gunn,J., Berlin, L.J., & Fuligni(2000). Early childhood intervention programs: what about the family? In Shonkoff & Meisels(eds.), *Handbook of early childhood intervention*(2<sup>a</sup> ed.),(pp.549-588).New York: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U.(1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, pp. 513 -531.

Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: Experiments by natural and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994) Nature-nurture reconceptualized in developmental bioecological model. *Psychological Review*. 101 (4) 568-586.

Butler, S., McMahon, C., Ungerer, J.(2003) Maternal Speech style with prelinguistic twin infants. *Infant and child development*, 12, pp. 129-143.

Carta , J., Sainato D.,& Greenwood C.(1988). Advances in the ecological assessment of classroom instruction for young children with handicaps. In *early intervention for infants and children with handicaps*, S.L.Odom & M.B.Karnes, Baltimore: Paul H. Brookes.

Castro, Gomes e Amorim (1998) Escalas Reynell de desenvolvimento da linguagem III – P, (adaptação portuguesa), In Edwards, S.,Fletcher,P.,Garman,M.,Hughes,A.,Letts,C.,e Sinka,I.(1997). The Reynell developmental scales III. The University of Reading Edition.

Carlstedt, K., Henningsson, G., Dahllof, G.(2003) A four-year longitudinal study of palatal plate therapy in children with Down Syndrome: effects on oral motor function, articulation and communication preferences. In *Act Odontol Scand*, 61, pp. 39-46.

Cartwright, D.P.(1953). Analysis of qualitative material. In L. Festinger e D. Katz(eds.), *Research methods in the behavioral Sciences*, Nova Iorque: Holt.

Carvajal, F., Iglesias, J.(2002) Face-to-face emotion interactions studies in Down Syndrome Infants. In *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), pp. 104 – 112.

Cicchetti, D.,& Beeghly, M.(1990 <sup>a</sup>). An organizational approach to the study of Down Syndrome: contributions to an integrative theory of development. In D. Cicchetti & M.Beeghly(eds.) *Children With Down Syndrome: A developmental perspective*. Cambridge, England: Cambridge University Press, (pp.29-62).

Cicchetti, D.,& Beeghly,M.(1999b). *Children with Down Syndrome : a developmental perspective*. Cambridge, England: Cambridge University Press.



Clibbens, J., Powell, G. G., Atkinson, E. (2002). Strategies for achieving joint attention when signing to children with Down's Syndrome. In *International Journal of Language & communication disorders*, vol.37, nº3, pp. 309-323.

Cohen, W., Nadel, L., Madnick, M.(2002). Visions for the 21st century Down syndrome. National Down Syndrome Society – education, research, advocacy one vision, one voice. New York: Wiley – Liss.

Cohen, L., Manion, L.(1980). *Research Methods in Education*, (4ª edição), London: Routledge

Copple, C. (2003). Fostering young children's representation, planning and reflection: a focus in three current early childhood models. In *Applied Developmental Psychology*, 24, pp. 763-771.

Correia, L.(1997).Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, Coleção Educação Especial 1, Porto: Porto Editora.

Correia, L., Serrano, A.(1998). Envolvimento Parental: das práticas centradas na criança às praticas centradas na família. Edição nº1 ,Porto: Porto Editora.

Creswell, J.,W.(1998). *Qualitative Inquiry and Research Design – choosing among five traditions*. California : Sage Publications, Inc.

Cuskelly, M., Jobling, A., Buckley, S.(2002). *Down Syndrome across the life span*. Londres :Whurr Publishers London and Philadelphia.

Creswell, J.,W.(2003). *Research Design – qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, (2ª edição), California : Sage Publications, Inc.

Denzin, N., Lincoln, Y. ( 2000). *Handbook of Qualitative Research*. (2ª edição) California: Sage Publications, Inc.

Departamento de Psicologia do Centro de Treino Vocacional (1984). Escala de Avaliação do quociente de desenvolvimento Ruth Griffiths(0 – 8 anos), estudo e adaptação do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral de Lisboa.

Department of Health and Human Services, Administration for Children and families (2004, June) Head Start Bureau: Building Blocks for Father Involvement. Building Block 1: Appreciating how fathers give children a head start. Obtido a 4 de Julho de 2004 de

HYPERLINK "[http://www.headstartinfo.org/publications/building\\_blocks1.htm](http://www.headstartinfo.org/publications/building_blocks1.htm)"  
[http://www.headstartinfo.org/publications/building\\_blocks1.htm](http://www.headstartinfo.org/publications/building_blocks1.htm)

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.(2004). Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce. Colecção Apoios educativos, Lisboa: Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Duker, P., Driel, S., Bercken, J.(2002). Communication profiles of individuals with Down's Syndrome, Angelman Syndrome and pervasive developmental disorder. In Journal of Intellectual Disability Research, vol. 46, part 1, pp. 35-40.

Donmoyer, R.(2000). Generalizability and the single-case study. In, Gomm,R.,Hammersley,M.,Foster, P.(2000). Case study method, London: Sage.

Dulac,G.,(2001). Les stereotypes sociaux sur les roles et l'implication des pères dans les services à la famille. In Défi Jeunesse, Université McGill.

Dunst, C.(1985). Rethinking Early Intervention. Analysis and Intervention in developmental disabilities, (5), 165- 201.

Dunst, C.,& Trivette, C.M.(1990). Assessment of social support in Early Intervention Programs. In S. J.Meisels, & J.P.Shonkoff(eds.). Handbook of Early Childhood Intervention. 2ª Edição, Cambrigde: Cambrigde University Press.

Dunst, C., Trivette, C., Deal, A. (1998). Enabling and empowering families. Principles and guidelines for practice. Cambridge: Brookline Books.

Dyer, W.G.(1977). Team building: issues and alternatives. Reading, MA: Addison – Wesley.

Estrela, A.(1994). Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores. (4º edição). Porto: Porto Editora.

Edwards, S.,Fletcher, P., Garman, M.,Hughes, A., Letts, C.,Sinka,I.,(1997). Manual The Reynell Developmental Language Scales III – the university of reading edition, Great Britain: NFER-NELSON Publishing Company Ltd.

Farrell, S.E.(1991). The interdisciplinary team process in developmental disabilities. In Capute, A.J., & Accardo, P.J.(Eds.)(1991). Developmental Disabilities in Infancy and Childhood. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., pp. 209 -217.

Fayal, M.(2001). Cenário. In Dicionário de Psicologia, Roland,D.,Françoise,P.,(orgs.), 1ª edição, Lisboa: Climepsi Editores.

Felgueiras, I.(2000). Perspectivas Actuais sobre Intervenção Precoce – relato do Simpósio “Excelence in Early Childhood Intervention”, in Cadernos CEAF (2000), Centro Regional de Segurança Social de Lisboa e Vale do Tejo, , Lisboa: Serviço Sub-Regional de Lisboa, Vol.15/16, pp. 7-27

Ferreira, M. S.(1994). Intervenção Precoce e Avaliação. Dissertação de Mestrado. F.P.C.E.U.P., pp. 59.

Fidler, D. J.(2001) Parental vocalization patterns and perceived maturity in Down Syndrome. Digital dissertations, A AT 9998975, pp. 2 – 25.

Franklin, R.D., Allison, D.,B., Gorman, B.,S.(eds.)( 1997). Design and Analysis of Single-Case Research. New Jersey: LEA Publishers.

Gallagher, J.J.(1990). The family as a focus for intervention. In S. Meisels & J.P.Shonkoff(eds.). Handbook of Early Childhood Intervention, 2ª edição ,New York: Cambridge University Press. Chapter VI, pp.540. 1st edition.

Gamelas, A.M. (2003). Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos, Colecção Temas de Investigação 32, 1ªedição, Departamento da Educação Básica, Lisboa: Edições Afrontamento.

Grela, B. G. (2002). Lexical verb diversity in children with down syndrome. Clinical Linguistics & Phonetics, vol. 16, nº4, pp. 251- 263.

Grela, B. G.( 2003). Do children with Down Syndrome have difficulty with argument structure?. In Journal of communication disorders, 36, pp. 263- 279.

Gundersen, Karen-Stray(2001).Bebés com Síndrome de Down – guia para pais. 1ª edição ,Lisboa : Bertrand Editora.

Guralnick, M., Bennett, F. (1987). Early Intervention for at-risk and handicapped children: current and future perspectives. In M.J.Guralnick & F.C., Bennett(Eds.), The effectiveness of early intervention for at-risk and handicapped children(pp.365-382). New York: Academic Press.

Guralnick, M., Bricker, D.(1987). The effectiveness of early intervention for children with cognitive and general developmental delays. In M.j. Guralnick & F.C. Bennett(Eds.), The effectiveness of early intervention for at-risk and handicapped children(pp.115-173). New York: Academic Press.

Guralnick, M.J.(1998) Effectiveness of Early Intervention for Vulnerable Children: a Developmental Perspective. In American Journal of Mental Retardation, vol.102, 4, pp.319-345.

Guralnick, M.J.(2000). The effectiveness of Early Intervention (2ªedição.). Seattle: University of Washington.

Holm, V., McCartin, R. (1978). Interdisciplinary child development team: team issues and training in interdisciplinarity. In K.E. Allen, V. A. Holm, & R. L. Schiefelbusch (Eds.). Early Intervention – a team approach, pp. 97- 122. Baltimore, MD: University Park Press.

Howes, C., Hamilton, C., E., - Modelos de atendimento para as crianças mais novas. In Spodek, B. (org.)(2002) Manual de Investigação em Educação de Infância. 1ª edição, Serviço de Educação e Bolsas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L.G.(1992). Multiple perspectives on the quality of Early Childhood Programs. Comunicação apresentada na "Second European Conference on the Quality of Early Childhood Education", Worcester College of Higher Education, Reino Unido.

Karp, J.(1992). Assessing Environments. In Bailey, D., Wolery, M., Teaching Infants and preschoolers with disabilities. New York: Maxwell Macmillan International.

Katz, L.G.(1998). Cinco Perspectivas sobre qualidade, in DEB/GEDEP(eds.), qualidade e projecto na educação pré-escolar. Lisboa: Departamento da Educação Básica/ Gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar do Ministério da educação.

Kelly, J., F., Barnard, K., (2000). Assessment of Parent-Child Interaction: Implications for Early Intervention. In J.B. Shonkoff & Meisels(eds.): Handbook of Early Childhood Intervention. 1ª edição, Cambridge: University Press.

King, G.A., King, S.M., and Rosenbaum, P.L., (1996). How mothers and fathers view professional caregiving for children with disabilities. In Developmental Medicine and Child Neurology, 38(5), (pp. 397-407).

Krippendorff, K.(1980). Content analysis, an introduction to its methodology. Londres: Sage.

Kumin, L. (2003). Early communication skills for children with Down Syndrome – a guide for parents and professionals. 2ª edição , EUA: Woodbine House.

Johnson, B., McGonigel, M., Kaufmann, R.(1989). Guidelines and recommended practices for the individualized family service plan. Chapel Hill, NC, and Washington, DC: NEC\*TAS and ACCH, in R.A.McWilliam(s/d). Family-centered Intervention Planning. Frank Porter Graham Child Development Center, Chapel Hill: University of North Carolina.

Landsheere, G.(2001). Educação Compensatória. In Dicionário de Psicologia, Roland, D.,Françoise, P.(orgs.), 1ª edição, Lisboa: Climepsi Editores.

Legerstee, M., Varghese, J., Beek, Y. V. (2001). Effects of maintaining and redirecting infant attention on the production of referential communication in infants with and without Down Syndrome. In Journal of Child Language, 29, pp. 23-48.

Leshin, L.(2002). Pediatric Health Update on Down Syndrome. In Cohen,W.I.,Nadel, L.,Madnick, M.E.,(Eds.) Visions for the 21st Century Down Syndrome. National Down Syndrome Society – Education, Research, Advocacy – One vision, One Voice. 1ª edição , New York Wiley – Liss, pp. 187-198.

Lima, R.(2000) Linguagem Infantil – da normalidade à patologia, 1ª edição, Edições APPCDM Distrital de Braga.

Linder, T. (1993). Transdisciplinary Play-Based Assessment. 2ª Edição, Baltimore: Paul Brookes Publishing Cº.

Linder, T. (2002). Transdisciplinary Play-Based Intervention – guidelines for developing a meaningful curriculum for young children. 5ª edição , Baltimore: Paul Brookes Publishing Cº.

McBride, S., Bortherson M., Joaning, H., Whiddon, D.,& Demmit, A.(1993). Implementation of Family- centered Services: Perceptions of Families and

Professionals. In Journal of Early Intervention, vol.17, nº4, 414-430, in DGIC(2004). Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce, Lisboa: Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

McWilliam, R.A., C.M. Trivette, & C.J.Dunst(1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. In Analysis and intervention in developmental disabilities 5: 59-71.

McWilliam, R.C.(2003). Mixed – method research in early childhood special education, Universidade do Porto, Porto, Maio 4-5.

McCollum, J., Hemmeter, M. (1997). Parent-child interaction intervention When Children Have Disabilities. In Guralnick, M., J., (eds.): Effectiveness of Early Intervention, 2ª edição, pp. 549-676). Baltimore: Paul H. Brookes.

Meios Alternativos e ou Aumentativos da Comunicação. [Http://  
HYPERLINK "http://www.appc-faro.pt/nonio/partilha/Vamos\\_\\_Comunicar.htm"  
www.appc-faro.pt/nonio/partilha/Vamos Comunicar.htm](http://www.appc-faro.pt/nonio/partilha/Vamos__Comunicar.htm)

Merriam, S.B.(1988). Case study research in Education: a qualitative approach, San Francisco: Jossey-Bass.

McGonigel & Garland (1988). Infant Development and Risk. Baltimore: Paul H. Brookes.

Maraj, B. , Li, H., Jennifer J., Ringenbach, S. (2003). Verbal and Visual Instruction in Motor skill acquisition for persons with and without Down Syndrome. In Adapted Physical Activity Quarterly, 20, pp. 57-69.

Moor, J. , Van Waesberghe, Hoosman, J., Jaeken, D., Miedema, S. (1993) Early Intervention for children with developmental disabilities: manifesto of the Eurlyaid working party. In International Journal of Rehabilitation Research 16, 23-31.

Moss, P. (1994). Defining quality: values, stakeholders and processes. In

P.Moss,& A.Pence(Eds.), Valuing quality in Early Childhood Services. New Approaches to defining quality. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.

Morss, J.R.(1985). Early cognitive development – difference or delay? In T.Lane & B. Stratford(Eds.), Current approaches to Down's Syndrome (pp.242-259). London: Holt Rinehart & Winston.

Neisworth, J.,Bagnato S.(1988). Assessment in early childhood special education: a typology of dependent measures. In S.L.Odom & M.B. Karnes(eds.). Early intervention for infants and children with handicaps, Baltimore: Paul H.Brookes.

Nfer – Nelson (1987). Extending and developing Portage, 2ª edição , England: NFER-NELSON Publishing Company Ltd.

Nfer – Nelson (1986). Portage: pre-schoolers, parents and professionals – ten years of achievement in the UK, 1ª edição, England: NFER-NELSON Publishing Company Ltd.

Odom, S., Wolery, M.(2003). A unified theory of practice in Early Intervention/ Early Childhood Special Education: Evidence-Based Practices. In The Journal of Special Education, vol.37, nº3, pp. 164-173.

Pelchat, D., Lefebvre,H., Perreault, M.(2003) Differences and similarities between mothers' and fathers' experiences of parenting a child with disability. In Journal of Child Health Care, vol. 7 (4) pp. 231-247.

Pimentel,S.J.,Menéres,S.(2003). Um estudo longitudinal de quatro crianças com Síndrome de Down – análise dos efeitos da adaptação das mães da interação mãe-criança e das formas de apoio precoce no desenvolvimento das crianças, In Joaquim Bairrão, J.,(orgs.)Psicologia – Tendências Actuais em Investigação Precoce, APP Celta vol. XVII nº1, 81 -108.

Piaget, J.,(1970). Science of education and the psychology of the child. New York: Penguin Books.



Pimentel, J., Menéres, S. (2003). The development of children with Down Syndrome: the influence of maternal adaptation, mother- child interaction and early forms of support. In Journal of Special Needs Education, vol. 18, nº2, pp. 209-225.

Platone, F., Hardy, M. (orgs.)(2004). Ninguém ensina sozinho – responsabilidade colectiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio. 1ª edição CRESAS. Porto Alegre: Artmed Editora.

Porter, G., (1994). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da Inclusão. In Ainscow, M., Porter, G., Wang, M., (1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. 1ª edição, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.30 - 46.

Poulson, L., Wallace, M. (eds.)(2004). Teaching & Learning – learning to read critically. California: Sage Publications.

Pretti-Frontczak, K., Bricker, D. (2001). Use of the Embedding Strategy during Daily Activities by Early Childhood Education and Early Childhood Special Education Teachers. In The Transdisciplinary Journal, vol.11, nº2, pp. 111-128.

Raikes, H. H., Tarullo, L. B. (1999). Early Head Start Research And evaluation Project. Head Start Bulletin – Enhancing Head Start Communication, nº 65, obtido a 14 de Julho de 2004 da página da internet:

HYPERLINK

"[http://www.headstartinfo.org/publications/hsbulletin65/hsb65\\_14.htm](http://www.headstartinfo.org/publications/hsbulletin65/hsb65_14.htm)"

[www.headstartinfo.org/publications/hsbulletin65/hsb65\\_14.htm](http://www.headstartinfo.org/publications/hsbulletin65/hsb65_14.htm)

Richelle, M.(2001). Contexto. In Dicionário de Psicologia, Roland, D., Françoise, P.(orgs.), 1ª edição, Lisboa: Climepsi Editores.

Rynders, J., Spiker, D., & Horrobin, J.(1978). Underestimating the educability of Down's syndrome children: examination of methodological problems in recent

literature. In *American Journal of Mental Deficiency*, 82, pp.440-448.

Safford, R., Sargent, M., & Cook, C. (1994). Instructional models in early childhood special education: origins, issues, and trends. In P. Safford (Ed.) *Early Childhood Special Education: Yearbook in early childhood education* (vol.5, pp.96-117). New York: Teachers College Press.

Sameroff, A.J. (1975). Early Influences on development: Fact or fancy?, In *Merrill. Palmer Quarterly*, 21, 267-294.

Sameroff, A.J. & Chandler MJ. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. In F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr- Salapatek, & G. Siegel (eds.), *In Review of Child Development research*, vol.4. 1975: 187-244.

Sameroff, A.J. & Fiese, B.H. (1990). Transaction regulation and early intervention. In Meisels & Shonkoff (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 119 - 149.

Sameroff, A.J. & Fiese B.A. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J.P. Shonkoff & Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (2<sup>a</sup>.ed.) Cambridge University Press.

Sameroff, A., MacKenzie, M. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. In *Development and Psychopathology*, 15 (13), 613-640.

Schram, W. (1971). Notes on case studies of instructional media projects. Working paper, the academy of for Educational Development. In Yin, R. K. (1994). *Case Study Research – design and methods*. (2<sup>a</sup> edição) Applied Social research methods series, vol.5, California: Sage Publications.

Simeonsson, R., Bailey, D., (1988). Family Dimensions in early Intervention. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. 1<sup>a</sup> edição Cambridge: Cambridge University press, 428-444.

Silva, F. (2005). Home versão 3-5 DA – EC (trad.portuguesa). In Bradley e Caldwell( 2003).Home Observation for Measurement of Environment. Little Rock: Little Rock A. University of Arkansas.

Shonkoff, J., Meisels, S. (1990). Early Childhood Intervention: The Evolution of a Concept. In Samuel J. Meisels e Shonkoff (Eds.). Handbook of Early Childhood Intervencion. 1ª edição ,Cambridge: University Press.

Simeonsson, R.(2000). Early Childhood Intervention: Toward a Universal Manifesto. Infants and Young Children, Aspen Publishers, 12(3): 4-9

Spiker,D.,Hopmann, M.,R.,(2000).The effectiveness of Early Intervention for Children with Down Syndrome. In Guralnick,M.,J.,(2000)The Effectiveness of Early Intervention, 2ª edição , Seattle: University of Washington, pp. 271-300.

Spodek, B. (org.)(2002). Manual de Investigação em Educação de Infância. Serviço de Educação e Bolsas. 1ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Skinner, D.(2000). Qualitative Methods in Early Intervention Research, Universidade do Porto, Porto, Abril 3-5.

Turbiville, Vicki P., Marquis, Janet G.(2001) Father participation in early education programs. In Topics in Early Childhood Special Education, pp. 2-5.

Vala, J.(2005). A análise de conteúdo, in A.S.Silva e J.M.Pinto(orgs.), Metodologia das Ciências Sociais,(13ª edição), Biblioteca das Ciências do Homem, Porto: Edições Afrontamento.

Veiga, M.E.(1995). Intervenção Precoce e Avaliação – estudo introdutório. Porto : Fio de Ariana.

Voivodic, M. A. M.A.(2004). Inclusão de crianças com Síndrome de Down. 1ª

Edição, Petrópolis: Editora Vozes.

Wang, M.,(1994). Atendendo alunos com Necessidades Educativas Especiais: Equidade e Acesso. In Ainscow,M.,Porter,G.,Wang,M.,(1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. 1ª edição Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.50 - 64.

Weiss, C.(1995). Nothing as practical as a good theory: exploring theory-based evaluation for Comprehensive Community Initiatives for children and families. In J.Connell,A.Kubish, L., Schorr, & C. Weiss(eds.), New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts (pp. 119-145). Washington,DC: The Aspen Institute.

Winton, P.(1988). Effective Communication Between Parents and Professionals. In D. B. Bailey, & R.J. Simeonsson (Eds.), Family Assessment in Early Intervention. Columbus: Merrill Publishing Company.

Winton,P.J.(20001999). Professional Teamwork and Leadership in Early Intervention. In International Research Symposium Excellence in Early Childhood Intervention. Suécia: Universidade de Malaarden.

Wolery, M., Bredekamp, S.,(1994). Developmentally appropriate practice and young children with disabilities: contextual issues in the discussion. In Journal of Early Intervention, 18, 331-341.

Wolfensberger,W.(1991). Reflections on a life-time in human services and mental retardation. Mental Retardation, 29,pp. 1-15.

Yin, R. (1989). Case study research: design and methods(2ªed.). Newbury Park, CA: Sage.

Yin, R.(1994). Case Study Research – design and methods. (2ª edição) Applied Social research methods series, vol.5, California: Sage Publications.

Yoder, P., Warren, S. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parental responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. In *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 45, pp. 1158-1174.

UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**ANEXOS**

**“O EFEITO DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO  
COMUNICACIONAL / LINGUÍSTICO  
NUMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN”**

FERNANDA MARIA MAMEDE DA SILVA



TM

SIL/ETE - vol. 2

# DIÁRIO DE ACTIVIDADES

UNIVERSIDADE DO PORTO  
Faculdade de Psicologia  
e de Ciências da Educação  
N.º de Entrada 26121  
Data 6 / 8 / 2007

## Diário das actividades realizadas

Meses	Data	Intervenientes	Assuntos tratados	Observações
Novembro	4/11/2004	Pais (mãe); Educadora de apoio educativo; Directora do Centro Infantil de Valbom; Educadora responsável pelo projecto de investigação	Reunião de apresentação do projecto de investigação	
	10/11/2004	A mãe e o pai	Entrevista semi-estruturada	
	13/11/2004	A educadora responsável pelo projecto de investigação	Realização da Home	
	15/11/2004	Psicóloga que participa em trabalhos de investigação da FPCEUP e a educadora responsável pelo projecto de investigação	Aplicação da Reynell (contexto de Jardim-de-Infância – sala de trabalho individualizado)	
	17/11/2004	As educadoras de infância, respectivamente do ensino regular e do apoio educativo	Reunião de apresentação do projecto de investigação	
	18/11/2004	Educadoras de infância de apoio e do ensino regular, estagiária finalista e as duas auxiliares de acção educativa	Reunião de apresentação do projecto de investigação	
	22/11/2004	Educadora de apoio	Aplicação do Portage com a educadora de apoio educativo	
	23/11/2004	Psicóloga que participa em trabalhos de investigação da FPCEUP e a educadora responsável pelo projecto de investigação	Aplicação da Reynell	
	24/11/2004	A educadora de apoio educativo e a educadora responsável pelo projecto de investigação	Aplicação do Portage com a educadora de apoio educativo	
	26/11/2004	Psicóloga que participa em trabalhos de investigação da FPCEUP e a educadora responsável pelo projecto de investigação	Aplicação da escala de desenvolvimento Ruth Griffiths	



	30/11/2004	Psicóloga que participa em trabalhos de investigação da FPCEUP e a educadora responsável pelo projecto de investigação	Aplicação da escala de desenvolvimento Ruth Griffiths	
Dezembro	13/12/2004	Psicóloga que participa em projectos de investigação da FPCEUP e a educadora responsável pelo projecto de investigação	Relatórios da Reynell e da escala de desenvolvimento Ruth Griffiths	
	28/12/2004	A educadora de apoio educativo e a educadora responsável pelo Projecto de investigação	Avaliação das competências na área da comunicação e da linguagem proposta pelo TPBA	
Janeiro	3/1/2005	A educadora de apoio educativo e a educadora responsável pelo Projecto de investigação	Avaliação das competências na área da comunicação e da linguagem proposta pelo TPBA	
	10/1/2005	A educadora de apoio educativo e a educadora responsável pelo Projecto de investigação	Apresentação das propostas de intervenção tendo por base o TPBI	
	17/1/2005	A educadora de apoio educativo e a educadora responsável pelo Projecto de investigação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão das propostas a apresentar na reunião da equipa educativa quanto ao PIAF</li> <li>- Organização da reunião de discussão e construção do PIAF com a equipa educativa</li> </ul>	
	19/1/2005	Educadoras de apoio educativo e do ensino regular, estagiária, educadora responsável pelo projecto de investigação e pais. A presente reunião tem por objectivo construir, avaliar e discutir o programa de intervenção de apoio á família, as propostas apresentadas tentam reflectir as preocupações, recursos e prioridades da família e as características da criança;	Construir, avaliar e discutir o programa de intervenção de apoio á família, as propostas apresentadas tentam reflectir as preocupações, recursos e prioridades da família e as características da criança;	
	24/1/2005	Intervenção no contexto de Jardim-de-Infância por parte da educadora de apoio educativo  A educadora de apoio educativo e a educadora responsável pelo Projecto de investigação	<p>Início da aplicação do programa de desenvolvimento comunicacional e linguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificação contexto jardim-de-infância</li> <li>- Organização do espaço-sala e dos materiais</li> <li>-apresentação da grelha de planificação para o contexto casa</li> </ul>	
	31/1/2005	Pais	Início aplicação do programa no contexto casa	

Fevereiro	14/2/2005	A educadora de apoio educativo e a educadora responsável pelo Projecto de investigação	Construção de material adaptado para o espaço sala na área da comunicação, uso do SPC para codificar os diferentes ateliers – tabela de uma entrada - Organização da planificação nos dois contextos de intervenção	
	22/02/2005	Educadora responsável pelo projecto de investigação	Observação naturalista no contexto de Jardim-de-infância	
	23/2/2005	Reunião com a equipa da sala dos 4 anos	- Breve apresentação do PIAF às auxiliares de acção educativa uma vez que não estiveram presentes na reunião de discussão e aprovação do PIAF - Fazer o ponto da situação do que está a ser realizado; - Quais os papéis dos diferentes intervenientes; - Levantamento de questões associadas à implementação do PIAF junto dos diferentes elementos da equipa;	
	28/2/2005	Educadora responsável pelo projecto de investigação  A educadora de apoio educativo e a educadora responsável pelo Projecto de investigação	Observação naturalista no contexto casa  - Sugestões quanto à organização da planificação nos dois contextos de intervenção - Revisão da avaliação do processo patente nas planificações e no portefólio - Dificuldades sentidas	
Março	21/3/2005	Educadora responsável pelo projecto de investigação Educadora responsável pelo projecto de investigação	Observação naturalista no contexto de Jardim-de-infância; Observação naturalista no contexto casa	
	22/3/2005	Reunião com a equipa da sala dos 4 anos de idade	- Reflectir acerca das planificações realizadas e dos objectivos do programa que foram trabalhados; - avaliação do que correu bem e do que correu menos bem no decorrer da intervenção visto pelos diferentes membros da equipa da sala; - Grau de envolvimento dos diferentes elementos pertencentes à equipa da sala relativamente à aplicação do programa; - sistematização das «vitórias» e «fracassos» sentidos pelos diferentes membros ao nível da comunicação; - levantamento de propostas para a reunião de- os objectivos do programa de intervenção ao nível da área da linguagem que foram trabalhados foram os seguintes: avaliação trimestral.) Jogar ao faz de conta com pessoas e objectos onde expresse ideias, sentimentos e vivências por Cumprimentar o outro desde que me lembrem – 4 x por dia em casa e no jardim-de-infância; Controlar a saliva e não esquecer-	

			<p>me de fechar a boca em todas as situações do dia-a-dia;</p> <p>Soprar – 4x por dia em casa e no jardim-de-infância. Imitar as vocalizações e verbalizações do adulto/pares – 4x por dia em casa e no jardim-de-infância;</p> <p>Produzir frases simples fazendo uso das partículas de ligação «e», «do» e «da» - 2 x por dia em casa e no Jardim-de-Infância;</p> <p>Interagir com o outro com pelos menos 4 comportamentos (o outro-eu, eu-outro, outro-eu, eu-outro – diariamente em casa e no Jardim-de-Infância;</p> <p>Manifestar desejos e necessidades por gestos, símbolos e ou palavras – 3x por dia em casa e no jardim-de-infância;</p> <p>gestos, símbolos ou palavras – 2 x por dia no Jardim-de-Infância e em casa;</p>	
Abril	7/4/2005	Reunião de avaliação trimestral do PIAF com os pais e a equipa da sala dos 4 anos.	- Avaliação trimestral do programa de intervenção da área da comunicação e linguagem, bem como das restantes áreas de desenvolvimento	
Maio	9/05/2005	Reunião com a educadora de apoio educativo	Avaliação com o Portage	
	10/05/2005	Psicóloga que participa em projectos de investigação da FPCEUP e a educadora responsável pelo projecto de investigação	Aplicação da Reynell	
	16/05/2005	Reunião com a educadora de apoio educativo	Avaliação com a grelha de observação da comunicação/linguagem do TPBA	
	23/05/2005	Reunião com a educadora de apoio educativo	Avaliação com a grelha de observação da comunicação/linguagem do TPBA e elaboração da respectiva grelha sumativa; entrevista semi-estruturada	
	24/05/2005	Psicóloga que participa em projectos de investigação da FPCEUP e a educadora responsável pelo projecto de investigação	Aplicação da Reynell e início da aplicação da escala de avaliação do desenvolvimento Ruth Griffiths	
	27/05/2005	Psicóloga que participa em projectos de investigação da FPCEUP e a educadora responsável pelo projecto de investigação	Escala de avaliação do desenvolvimento Ruth Griffiths (cont.)	

	28/05/2005	Educadora responsável pelo projecto de investigação	Entrevista semi-estruturada á mãe	
	31/05/2005	Psicóloga que participa em projectos de investigação da FPCEUP e a educadora responsável pelo projecto de investigação	Escala de avaliação do desenvolvimento Ruth Griffiths (conclusão)	
Junho	2/06/2005	Educadora responsável pelo projecto de investigação	Observação naturalista – casa Home	
	4/06/2005	Educadora responsável pelo projecto de investigação	Entrevista semi-estruturada ao pai	
	6/06/2005	Reunião com a educadora de apoio educativo	Revisão da grelha sumativa do TPBA, Portage; rectificação dos dados da ficha de caracterização/anamnese; planificações (recolha e revisão); organização da reunião da equipa educativa	
	7/06/2005	Reunião com a equipa educativa da sala dos 4 anos  Entrevista semi-estruturada á educadora do Ensino Regular	Avaliação final do programa de intervenção de desenvolvimento comunicacional e linguístico	

A apresentação de todo o processo que pautou a investigação seguirá a ordem cronológica apresentada na grelha do diário de actividades do Estudo de Caso.

## Centro Infantil de Valbom, 4 de Novembro de 2004

Data / horário/local	Intervenientes	Assuntos tratados	Questões colocadas	Observações / Inferências
4/11/2004 Centro Infantil de Valbom 9.30 – 11.00	- A mãe - A directora do Centro Infantil de Valbom - A educadora de apoio educativo - A educadora responsável pelo projecto de investigação	- Apresentação da educadora responsável pelo projecto de investigação por parte da educadora de apoio educativo e da directora do Centro infantil de Valbom - Apresentação do projecto de investigação <b>Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação – área de Intervenção Precoce</b>  <b>Dissertação de Mestrado –</b> “O efeito de um Programa de Intervenção de Desenvolvimento Comunicacional/ Linguístico numa criança com Trissomia 21” (estudo de caso com um participante utilizando métodos mistos – tratamento quantitativo e qualitativo dos dados – seguindo o modelo ABAB) <b>Reflectir acerca dos seguintes conceitos:</b> -Comunicação, linguagem e fala -Desenvolvimento comunicacional -A criança com Trissomia 21 -Desenvolvimento global e mais concretamente o desenvolvimento comunicacional/linguístico da criança com Trissomia 21 -Importância do desenvolvimento de interacções comunicacionais significativas/ adequadas entre a criança e os seus pais( contexto casa); com os intervenientes presentes no contexto de jardim-de-infância e igualmente com os seus pares (contexto escola) <b>Metas a atingir:</b> -Implementação de um programa de intervenção com	- A mãe do Manuel informou que o marido não estava presente uma vez que á última da hora foi obrigado a comparecer no seu local de trabalho para uma reunião, o que ele não podia recusar uma vez que tem isenção de horário. Acrescentou ainda que eles os dois fazem questão de acompanhar e estarem presentes quando se tratam de questões que envolvem o seu filho, no entanto, hoje não tinha sido possível, embora tenha salientado que depois transmitiria ao marido o que tinha sido falado e decidido. Apresentei- me e procedi á exposição do projecto de investigação referindo que caso tivesse questões a colocar que se sentisse á vontade para fazê-lo. Durante a apresentação a mãe foi intervindo e contando aspectos relativos ao Manuel, nomeadamente relacionados com as suas características, o acompanhamento que receberam dos diferentes organismos, a sua experiência como pais de uma criança com deficiência bem como da consciência que estavam a desenvolver face a este	

		<p>um enfoque na área comunicacional/ linguística «sensível» aos estilos parentais e aos estilos de ensino dos diferentes significativos, entre eles os pais, nos diferentes contextos e cenários (casa, escola)</p> <p>-Abordagem centrada no jogo (características dos intervenientes, tendo por base as rotinas da criança e assumindo que "... a brincadeira é o trabalho da criança")</p> <p>-Abordagem centrada na família ( o Programa de Intervenção de Apoio á Família e a prestação de serviços inerente terá presente as preocupações/recursos e prioridades da família, onde os profissionais encorajam e apoiam os pais a liderarem a tomada de decisões.</p> <p>Sumariamente podemos dizer que os serviços apresentam-se como promotores de competências e co-responsáveis no fortalecimento das famílias através do desenvolvimento de redes de apoio informal e de troca recíproca de serviços(McGonigel &amp; Garland, 1988)</p> <p><b>Formas de operacionalização</b></p> <p>"Medidas entry" - definição da linha de base:</p> <p>-Escala de Avaliação do Desenvolvimento de Ruth Griffiths( escala que avalia o quociente desenvolvimental, a realizar no Jardim-de-Infância)</p> <p>-Portage (avaliação da educadora de apoio, a realizar a partir da observação em Jardim-de-Infância – é um sistema de ajuda á educação de crianças que registam alterações no seu</p>	<p>mundo novo. Referiu ainda que considerava que seria importante cada vez mais estudar como poderemos ajudar crianças como o seu filho e mesmo outras que tem outras características e que todos os projectos que aparecessem eram de louvar. Falou acerca dos constrangimentos que a sociedade e meio profissional infligem aos pais de crianças com deficiência.</p> <p>E ainda, que se eles e o seu filho pudessem contribuir de alguma forma seria muito importante para eles como pais.</p> <p>Assinou o consentimento informado.</p> <p>Combinei com a mãe qual seria o dia melhor para realizar as entrevistas individualizadas, tal como a Home.</p> <p>Ficou definido que as entrevistas ficariam para o dia 10 de Novembro pela manhã e a Home realizar-se-ia dia 13 de Novembro de 2004, sábado, na sua casa. Forneceu-me a morada e explicou-me o percurso a seguir.</p>	
--	--	--	---	--

		<p>desenvolvimento, fornece-nos dados quanto ao desenvolvimento da criança em diferentes contextos, compreende uma lista de registo de comportamentos e encontra-se organizado em seis áreas de desenvolvimento: estimulação do bebé, socialização, linguagem, autonomia, cognição e desenvolvimento motor. Este instrumento também inclui sugestões de actividades, embora não iremos focalizar a nossa atenção neste aspecto pois optamos por uma outra abordagem)</p> <p>-Escala de Avaliação de Desenvolvimento Linguístico Reynell ( escala que avalia o desenvolvimento na área da Comunicação – componentes compreensiva e expressiva, a realizar no Jardim-de-Infância)</p> <p>- Home – Home observation for measurement of the environment (avaliação da qualidade do ambiente familiar – sub-escalas: responsividade materna, aceitação dos comportamentos da criança, organização do ambiente físico e temporal, provisão de material de jogo apropriado, envolvimento da mãe com a criança, oportunidade e variedade na estimulação diária e necessidades educativas especiais – formato de entrevista semi-estruturada e com alguns itens de observação a ser realizada em casa com a presença da criança)</p> <p>-Entrevista semi-estruturada aos pais</p> <p>-Entrevista semi-estruturada às educadoras (ensino regular e de apoio educativo)</p> <p>1.implementação do programa</p>		
--	--	---	--	--

		<p>de intervenção -- currículo baseado no Transdisciplinary Play – Based Intervention (área da comunicação)</p> <p>2."Medidas de processo" - avaliação quinzenal e mensal da evolução registada (recurso á observação participante feita pela autora em contexto casa e escola, duas vezes por mês; reuniões de avaliação de carácter formal e informal com os intervenientes; elaboração de um portfolio onde será registado o trabalho realizado, necessidades, dificuldades, sucessos e as propostas a levar a cabo no contexto casa)</p> <p>3."Medidas ao nível dos outcomes":</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escala de Avaliação do Desenvolvimento Griffiths</li> <li>-Portage (avaliação da educadora de apoio)</li> <li>-Escala de Avaliação de Desenvolvimento Linguístico Reynell</li> <li>- Home (avaliação da qualidade do ambiente familiar)</li> <li>-Entrevista semi-estruturada aos pais</li> <li>-Entrevista semi-estruturada ás educadoras (ensino regular e de apoio educativo)</li> <li>- Consentimento informado</li> <li>- Agendar as entrevistas semi-estruturadas a fazer junto do casal</li> <li>- A realização da HOME</li> </ul>		
--	--	--	--	--



**Centro Infantil de Valbom, 10 de Novembro de 2004**

- Entrevista semi-estruturada ao pai

Data: 10/11/2004 Grau de parentesco: pai Duração da entrevista (início: 9.25 fim: 10.45)
---

A presente entrevista tem como objectivo recolher dados acerca da criança e que são alvo do estudo de caso: características individuais/situação de risco estabelecido, redes de apoio na família e comunidade, práticas e percepções dos pais e a comunicação/ linguagem.

**1. Informações/ dados acerca da criança**

**Eu gostaria de começar por conhecer um pouco o Manuel, poderiam descrever o vosso filho nos seguintes aspectos/ situações:**

**a) Personalidade /temperamento**

«Ora bem o Manuel é assim...é uma pessoa...é um miúdo extremamente afectivo...que digamos em termos do sua integração com a família, da sua integração com a família...digamos que corresponde a todas as situações que...são propostas...agora definir como é que o Manuel efectivamente é complicado, como é evidente não é muito fácil...é uma pessoa extremamente afável que está sempre disponível...eu costumo dizer que ele está mais disponível para os outros do que os outros estão disponíveis para ele. Mas basicamente é isto – é uma pessoa que observa muito, muitas vezes é menos comunicativa, mas mais do ponto de vista da observação, mas basicamente o Manuel será assim... aquilo que eu digo é uma criança extremamente afável e...interage bastante bem... mais na família isso é ponto assente como se pode constatar, mas eu penso que isto basicamente se deve ao facto de ele ter passado muito tempo no grupo familiar, ou seja, claro que vai e quando temos oportunidade ele sai e contacta com outras crianças mas basicamente 90% do tempo que passa ou passa com os pais, com os avós ou com os tios, basicamente será...será isso.»

**b) Como é que o Manuel interage/se relaciona com as pessoas que o rodeiam: pai, avós e restante família, irmãos e com estranhos?**

«Fica sempre um pouco na expectativa, o primeiro contacto é de expectativa e de observação...mesmo que digamos não se dirigem a ele, mas se estiverem presentes, eu verifico muitas vezes isto em pessoas que vem a casa, ele está no meio deles acaba sempre nos primeiros instantes por observar um bocado, não interagir muito logo de início, mas sempre do ponto de vista de observação...depois começa de uma forma normal...a se relacionar com as pessoas. Portanto, não gosta muito de confusões, gosta sempre de um meio mais pequeno do que precisamente dum onde estejam muitos miúdos e uma coisa é assim... geralmente gosta de miúdos mais velhos, adapta-se melhor com miúdos mais velhos, os miúdos mais pequenos não o cativam muito, efectivamente não, são sempre miúdos mais velhos, foi já uma percepção que tivemos, são sempre miúdos mais velhos que efectivamente para ele, não sei se considera um modelo ou não mas para ele é o que mais o atrai, agora basicamente será isso em termos do contacto! Há sempre uma fase

inicial, embora pode haver miúdos que não, mas eu penso que isso acaba por ser um bocado o normal, ou seja no primeiro impacto a pessoa observa e depois avança, e ele nesse aspecto é o que eu considero é um miúdo que efectivamente observa muito se calhar por isso é que ele consegue muitas coisas, porque observa, portanto basicamente é isso.»

**c) Como é que se relaciona com outras crianças?**

«Os miúdos mais velhos...portanto são sempre aqueles que lhe são mais atractivos...se forem mais novos do que ele não.»

**d) E os colegas de brincadeira do Manuel? Quem são? O que fazem juntos, como brincam?**

«Eu costumo dizer que os colegas de brincadeira é o pai e a mãe» (sorrisos) Porquê? «Porque pronto porque efectivamente é assim o Manuel nesse aspecto concordo que não estará tão bem como isso que é...que eu acho que o Manuel ainda não sabe brincar muito bem sozinho, a gente tenta lhe dar espaço, tenta pô-lo a brincar e retirar-se mas, efectivamente é assim o Manuel gosta da companhia de alguém para brincar, seja um adulto ou seja uma criança.

É claro que em termos de brincadeiras o Manuel como não tem irmãos, na família não há digamos miúdos pequenos, tem um primo que é pequeno mas o contacto com o primo é muito restrito, muito pouco, ou seja acaba por ser basicamente os pais.

Os pais quando chegam um brinca outro faz as suas actividades como pode ser e depois fazemos uma alternância, ou seja irá a mãe brincar com ele e depois vai o pai fazer o que tem a fazer como é evidente. Mas, como outras crianças é assim fora isso...porque em casa não tem, mas fora claro é brincadeiras de parque, jogar uma bola, jogar isto mas aí é assim pronto... não é tantas vezes como isso porque a disponibilidade não é muita, como é evidente.»

**e) Como é que o Manuel reage quando está perante situações novas? (frequência do Jardim-de-Infância, quando vai a um novo médico, quando vai de férias para sítios que desconhece; quando é confrontado com uma nova actividade que passa a fazer parte das suas rotinas (ex: piscina)**

«É assim, isto depende um bocadinho das situações como é evidente, mas por exemplo, na grande parte das situações ele vê com muito agrado o ser uma situação nova, eu quando falo da situação do Jardim-de-Infância, as pessoas que estão aí não me deixam mentir, no primeiro dia em que ele veio cá, embora no ano passado tenha vindo duas ou três vezes cá só para tentar uma ambientação mais fácil, uma integração mais fácil, este ano no primeiro dia em que ele veio, vim eu e veio a mãe, entrou na sala e não quis mais saber dos pais nem veio dar um beijo ao pai, um beijo à mãe, entrou e acabou...pôs-se logo na brincadeira, tudo bem! Portanto digamos que para ele uma situação nova é algo diferente, não tem receio nenhum, portanto faz com muito agrado – é isso que eu costumo dizer! Caso seja uma questão de médicos...aí é um pouco diferente, porque se...o Manuel tem uma percepção extremamente grande das conversas porque às vezes eu e a mãe até estamos a conversar baixo, ele apercebe-se se nós estamos a falar em questões de médico, ele diz logo que não! Porque houve uma situação em que ele foi bastante sacrificado em termos médicos e... de facto se calhar ainda está na memória dele um pouco isso, porque se num adulto que vai fazer um exame como ele fez a pessoa fica completamente maluca, portanto ele ainda deve ter um bocado presente isso. Embora hoje... é assim nos médicos que ele tem ido e

que foram aqueles médicos como os pediatras e isto, ainda na segunda-feira foi e portou-se lindamente, num deu um pio, não chorou e estava doente.

Agora situações novas...é com extremo agrado que ele efectivamente as aceita, e gosta de as fazer – se é novo gosta! Não tem problema nenhum nesse aspecto.»

**f) Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir alegre/ confiante? Quais? O que faz quando isto acontece?**

«Uma delas é na casa do primo, desse primo Francisco que ele fica extremamente contente a...outra de facto é sair de casa porque o Manuel evidentemente que os pais tem pouco tempo e o tempo que tem está todo investido no Manuel, mas basicamente é isso, tem grande alegria em sair de casa, ir de férias, a alegria deste ano foi que esteve um mês inteiro na praia...portanto basicamente é isso... basicamente é isso! Depois pode haver uma outra situação particular em que eu às vezes noto que ele está contente é quando ele está muito tempo fechado em casa com a minha sogra entre aspas o pai chega ou a mãe e dizemos vamos dar uma volta é a alegria de ver o pai chegar ou a mãe – eh pá até que enfim! E depois vamos arejar um bocadinho, vamos sair! Basicamente é o sair, isto é o Manuel gosta de ver coisas diferentes e é por isso que eu acho que ele gosta tanto de ir para a rua.»

**g) Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir ansioso/ frustrado ou irritado? Quais? O que faz quando isto acontece?**

«Hum... não...num...num...é assim se ele está doente é a mãe que quer, logo esqueçam a avó, o avô e toda a gente. É a mãe que quer e ponto final. Hum...se calhar ele fica um pouco mais triste se vê alguém que está doente, por exemplo, eu lembro se a mãe está doente ele fica um pouco mais triste. Claro que eu penso que é a mesma situação ele percebe – eu digo “Manuel, a mamã está doente!” E ele percebe e acho que ele que fica um pouco triste.

Se vir as pessoas tristes, como a avó por vezes está, pode ficar triste, mas em situações de o irritar nunca vi, a não ser tomar os medicamentos, tomar medicamentos para ele é complicado, ele não gosta, se a gente lhe explicar e eu explico-lhe e a mãe ainda hoje de manhã a tentar explicar disse: – Manuel tens que tomar e ficas melhor! E ele tomou! O Manuel é preciso é falar com ele, explicar-lhe porque se lhe explicar as coisas ele percebe, dar-lhe a força às vezes é um bocado complicado. Mas é assim, em situações de irritação eu nunca vi o Manuel irritado, irritado com nada! Quer dizer porque ele para ele está sempre tudo bem, quer dizer é daquelas crianças que está sempre tudo bem, se está a brincar e uma criança lhe tira um brinquedo ele deixa e pega noutro. Não há esse problema da irritação, que eu me lembre não vejo nenhuma situação em que ele tenha estado irritado.»

**h) Quais são as tarefas/ jogos/brincadeiras que o Manuel gosta de realizar em casa e no Jardim-de-infância?**

«É assim...desde que o Manuel nasceu todos os jogos que nós fazemos tem sempre, são sempre jogos e tudo o que nós adquirimos em termos de brinquedos...ou que se possa chamar de brinquedos tem sempre prioridade o desenvolvimento. Ou seja, não compramos nada, o Manuel nesse caso às vezes pode perder um bocadinho, mas é assim ele tem carros, tem isto, mas se

formos a ver os pais não lhe compraram um único!» (foram oferecidos?) «Exactamente, são oferecidos porque eu já sei que as pessoas oferecem essas coisas. E então o nosso pensamento é assim vamos comprar uma coisa, mas esta coisa tem que ser adaptada ou não, pode já estar em si adaptada...para o desenvolvimento... para esta finalidade, e todos os jogos que nós fazemos é sempre com esse pensamento não é o jogo pelo jogo, só a brincadeira pela brincadeira, claro que às vezes também, também fazemos como é evidente jogar á bola porque o João gosta de jogar á bola e eu gosto muito também de jogar com ele. Mas, basicamente é assim encaminhamos tudo com uma finalidade, ou seja aquele jogo vai ter que ter uma finalidade ou ele aprender as cores, ou ele diferenciar tamanhos, numa fase mais prematura, porque hoje ele já não há esse problema...as coisas já estão bem graças a Deus! Mas digamos que tem tudo essa finalidade, não há um jogo que a gente não faça que não possa, claro que já, que já me chamaram maluco nesse aspecto...que não dava espaço ao Manuel...que... o obrigava digamos entre aspas a... estar muito tempo ligado a...uma determinada tarefa, mas a verdade é esta – eu sei que... eu...claro que...as coisas só depois de acontecerem é que a... pessoa começa efectivamente a ler mais e a tentar informar-se mais. A questão é sempre esta é que se nós estivermos á espera que o tempo passe e que as coisas sejam adquiridas o mais natural, a gente sabe que não vão acontecer ou se vão acontecer vão ser passados muitos anos e nessa altura já num interessa. Então há que intervir o mais cedo, então ...é como eu costumo dizer t'á muito tempo investido no Manuel, como é evidente! .... Não é perda de tempo mas é ganhar tempo, agora em termos de brincadeiras é assim... há sempre uma finalidade, há sempre um motivo para se fazer aquela brincadeira, não a brincadeira pela brincadeira, não o entretenimento só pelo entretenimento...pode ser massacrar às vezes um bocado o Manuel, mas ele um dia vai perceber que efectivamente só assim é que ele conseguiu! Nas brincadeiras, nos espaços ao ar livre, sim... aí é uma liberdade...exactamente! Não há uma exigência para que... claro que portanto havia...quando se punha aquela questão da parte motora...aí portanto tentava-se efectivamente conjugar, conjugar as duas coisas a brincadeira e a parte motora agora á parte disso...a parte exterior digamos...parques e outros locais é evidente é a brincadeira pela brincadeira! ... Evidente, porque o Manuel também merece e também precisa, mas salvaguardando sempre que todos os dias tem que ser feito um trabalho e...quando digo todos os dias é mesmo todos os dias, às vezes as pessoas duvidam que é todos os dias e eu digo que é todos os dias! O Manuel tem três anos e meio e mais um bocadinho e todos os dias desde que nasceu, como é evidente, estão organizadas nesse sentido e eu e a minha esposa organizamo-nos nesse sentido para trabalhar um e trabalhar outro...porque para nós às vezes é saturante, chegar a casa e ainda ter que fazer uma intervenção dessas! Porque é assim eu costumo dizer que houve muita gente que nos apoiou e algumas instituições como é evidente, mas... não é com uma vez por semana que as coisas... é mais a título indicativo, como é que se poderia fazer...foi sempre o que eu pedi...eu não quero saber tudo nem quero ser formado em psicologia, nem em terapia da fala, só quero que me digam como é que se faz, depois de me dizerem...claro que hoje... se calhar já tenho uma formação académica nesse sentido, mas basicamente é assim em termos do que nós fazemos, que tipo de brincadeiras encaixa-se naquilo que eu lhe falei... tem como objectivo, finalidade o desenvolvimento.»

«É assim em termos de brincadeiras o Manuel gosta de todo o tipo de brincadeiras, não sei diferenciar e dizer: - aí o Manuel gosta mais disto ou mais daquilo, houve uma parte em que

gostava muito de jogar á bola, hoje ainda gosta mas, já não é aquela vontade que tinha. Ele gosta de todo o tipo de brincadeiras e brinquedos daí ser para nós um bocadinho complicado que ele leve um jogo até ao fim porque chega uma altura em que já quer fazer outro, e a gente tem de lhe explicar que a gente tem de ir até ao fim, tem de o arrumar e só depois é que vamos buscar outro e, ele percebe. Mas, gosta muito de passear em termos de parques, adora ir aos parques, adora estar em casa de um primo – tio, adora estar em casa deles – eu até hoje ainda não percebi muito bem porquê! Mas que é o Francisco, aquela é a casa do Francisco e ponto final, quer estar sempre em casa do Rui. Mas não consigo dizer o Manuel gosta de fazer isto ou não gosta de fazer isto, gosta muito de ler histórias, nós temos alguns livros adaptados com aqueles símbolos para facilitar em termos da leitura... e ele gosta muito! Ou seja, todos os dias antes de dormir tenho de ler dois ou três livros senão ele não se cala, portanto agora o que gosta mais ou o que gosta menos não consigo.

Aqui o tempo no jardim-de-infância tem sido muito curto, as coisas tem sido assim, o Manuel tem ficado doente. Aquilo que nos tem interessado mais saber com a Amélia e a Armada é a questão da integração dele, ou seja de ele estar com os outros e comunicar com os outros porque nesta fase é aquilo que nos preocupa mais! Agora as informações que a gente tem tido é um bocado no sentido de observa mas fala menos, embora a Amélia já nos tenha dito que já na semana passada já falou mais um pouco! ...Digamos ele fica bem, não tem problemas em ficar, nunca reclama, não diz que quer ir embora, não diz que não quer vir para a escola. Eu pergunto: – queres vir para a escola e ele responde sim, diz que tem rapazes e raparigas e diz que tem a Gabriela que ele adora, mas portanto não tem problemas em cá estar. Agora no que nos vai dizendo, portanto não na integração dele mas na parte de comunicar um pouco mais, isso se calhar ainda não está. Mas eu acho que o Manuel ainda está numa fase de adaptação e acho que isso ainda não surgiu porque eu acho que ele se calhar ainda não se sente completamente á vontade! E depois é aquilo que eu digo o Manuel prefere grupos mais pequenos do que extraordinariamente grandes, e o do infantário é extraordinariamente grande e ele não se sente tão á vontade como há muitos adultos que se calhar não se sentem tão á vontade em grupo como de um modo mais isolado. Basicamente eu penso que é isso não há problema nenhum, não há dificuldade nenhuma a questão é mesmo deixar passar o tempo, deixar que o Manuel continue a vir uns dias mais seguidos do que tem vindo, porque tem interrompido sistematicamente a sua vinda para cá. Mas penso que nessa situação não há nada que... penso que a integração dele que está.»

**i) Como é que ele se envolve nas tarefas propostas em casa e no Jardim-de-infância? A forma difere? Em que aspectos?**

**j) Considera que os aspectos focados devem-se ao facto do Manuel ser uma criança portadora de Trissomia 21?**

«Não, tem a ver com o Manuel como pessoa ponto final.»

## 2. Informações/ dados acerca da criança com Necessidades Educativas Especiais

### a) A gravidez do Manuel foi uma gravidez desejada?

«Claro, sem dúvida!»

### b) O Manuel é o vosso primeiro filho?

«É o nosso primeiro filho.»

### c) Quando tomou conhecimento das características do Manuel? (tempo de gravidez, razão do despiste; qual foi a informação que receberam e quem a transmitiu)

«Os exames que foram feitos foram todos os exames normais, mesmo quando se faz a ecografia dos três meses, das 12 semanas, efectivamente havia uma probabilidade muito reduzida de isso acontecer. Esta probabilidade era sempre reduzida, claro que a gente fica sempre na expectativa que as coisas não se vão concretizar!...Ninguém vai agora dizer: - Eh pá que bom espero que se concretize, claro que não! Agora, ponto número um, independentemente daquilo que for, daquilo que o Manuel possa efectivamente ter não há situação nenhuma diferente, ou seja o Manuel vai nascer, o Manuel vai ter uma educação e vai ter dois pais e ponto final!

Não há que equacionar qualquer hipótese de uma situação por exemplo de um aborto! Não! Há problemas fazemos agora! Não fazemos nada, não há nada a fazer! Por isso digo que a gravidez foi extremamente desejada independentemente de todas as coisas que nós sabíamos, não tem problema! Primeiro ponto, o Manuel não pediu para nascer e ele é o nosso bebé e, ponto final. Não há cá que tentar fazer um outro despiste, uma amniocentese, fazer qualquer coisa...não! Não há que fazer nada disso, as coisas estavam decididas á partida, o Manuel vai nascer, o Manuel vai ter uma educação e vai ser alguém como eu tenho a certeza que vai, independentemente daquilo que já soubéssemos um bocadinho que seria a parte da Trissomia 21! ... Mas se fosse outra coisa, seria!...

As coisas foram, foram as ecografias normais de tanto em tanto tempo, para ver como as coisas estavam, estava tudo muito bem. Depois houve a parte de apoio em termos da pessoa que iria em princípio acompanhar o parto no Hospital, no Hospital de S. João, depois... isto tudo antes do Manuel nascer, mas basicamente foi isto. Foi esse acompanhamento, foi começar a ler algumas coisas, evidentemente, mesmo antes de sabermos, porque havia uma pequena probabilidade mas ninguém conseguia dizer com certeza se era ou não...porque é o problema das ecografias...a medicina está muito avançada mas ninguém consegue dizer se é ou não! Portanto há sempre um "se" entre aspas e neste caso esse se para nós não existia! Não tem problema nenhum, portanto e o Manuel nasceu e depois foi fazer tudo para que as coisas corressem da melhor forma. Mas basicamente, nesse período pré-natal houve as coisas normais, preparar a esposa para fazer o parto normal o que depois não veio a suceder, mas por outra razão completamente diferente, mas fez-se toda a preparação. Eu costumo dizer que não foi nada mais, claro que havia sempre alguns momentos de tensão como é evidente! A pessoa não pode deixar de pensar nisso e estaria aqui a mentir se dissesse que não tinha pensado nisso! Não havia era que equacionar outra situação qualquer, as coisas estavam definidas, nem sequer pensar nisso!»

**d) Qual foi a sua reacção face á situação?**

**e) Qual foi a reacção do(a) seu/sua marido/ mulher?**

**f) Quais foram as razões que a levaram a prosseguir com a gravidez?**

**g) Como transmitiu esta informação á sua família mais próxima e quais foram as suas reacções?**

«Não! a minha família sou eu, a minha esposa e o Manuel! Isso é a minha família, isso é a minha família, os outros pá...os outros são outras pessoas!»

**h) Quando segurou o seu filho nos braços pela primeira vez? O que sentiu?**

«Hum ... na altura não me deixaram pegar nele, trouxeram-no, mas depois levaram-no logo outra vez. Eu agora já não me lembro muito bem, foi um dia complicado porque o parto foi uma cesariana....hummm...já não me lembro, já não me lembro! Estas coisas nós deveríamos de nos lembrar! Só que foi assim um bocado complicado no dia do nascimento, foi todo o tempo de espera, foi aquelas coisas todas...não sei! Já não sei...para lhe dizer o que é que senti!»

**i) Quais são os factores que considera serem determinantes para o aparecimento da Trissomia 21?**

«É um erro, é uma questão genética, foi algo que aconteceu! Ninguém pode dizer que foi por isto ou por aquilo...aconteceu! Portanto não há nada digamos, embora as pessoas possam falar coisas, eu daquilo que li e daquilo que foi explicado... é assim, não há nada que se possa prever são factores completamente anómalos, portanto que acontecem... que não se podem prever, dizer que foi por isto, que foi por aquilo! Não há nenhuma situação que se possa dizer!... É claro é uma parte genética e como tal está inerente a alguém como é evidente, porque alguém é que deu essa parte genética...agora não é por razões...não é por questões de idade, por levar uma vida muito pouco saudável, portanto é uma questão genética e ponto final. Mas é uma questão que não me interessa, nem quero saber!»

**j) Qual é a informação de que dispõe acerca da condição do seu filho?**

«Sim, claro estas coisas...agora se calhar um pouco menos, mas pronto sempre que surgem evidentemente que ... basicamente toda a informação ou foi passada oralmente por alguns especialistas ou então tive que ir procurar! Alguma dela fui procurar em Associações de Trissomia 21 e fiquei depois muito desiludido porque efectivamente as coisas não funcionam nem pouco mais ou menos! A informação que tem para mim é uma informação rudimentar.»

**l) Quais são as suas expectativas acerca do desenvolvimento do seu filho:**

- A curto prazo
- A médio prazo
- A longo prazo

«A curto prazo é a comunicação, porque neste momento o que vejo é que na compreensão não há problema nenhum...isto é o que eu vejo e os especialistas vêem e vão transmitindo e são especialistas que evidentemente percebem do assunto.

A médio prazo é a questão da escola, aí começamos outra batalha! Que é a fase do começar evidentemente a ler, o começar a ler e depois o explicar, embora hoje já consiga fazer isso, porque ele lê uma história e já consegue contar partes da história. Agora basicamente começará aí outra luta! Mas essa é outra luta, penso um dia de cada vez! Não posso estar a pensar muito a longo prazo ou a médio prazo porque... se pensar a médio prazo começo a deixar o que tenho de fazer de imediato prazo, agora é evidente que penso, mas agora eu costumo dizer eu não tenho tempo para depressões, nem tenho tempo para pensar muito nas coisas! Eu tenho que decidir e muitas vezes de modo automático, não há muito tempo para pensar nas coisas a médio ou a longo prazo! Não! Tenho que pensar agora porque o meu tempo é muito curto e não dá para estar a fazer grandes perspectivas a médio...e a longo prazo!»

**m) Vamos tentar imaginar o Manuel na idade adulta e pensar nas seguintes áreas:**

- Educação
- Saúde
- Trabalho
- Autonomia/ independência pessoal
- Papel na sociedade

«Hum ...hum... não tenho dúvidas quanto a ele ser competente para cuidar de si, não tenho dúvidas quanto a isso! Não tenho dúvidas que vai ser assim e ponto final! Eu não tenho dúvidas! No aspecto da educação...é assim vamos tentar tudo que seja possível, porque a minha esposa vai dizer isto e eu digo-lhe também... não tem que ser médico, não tem que ser advogado, o Manuel não tem que ser Presidente da República! Eu ficava um bocado envergonhado se ele fosse presidente da república, se ele fosse um político... o Manuel tem que ser aquilo que ele quiser ser! Com toda ajuda, como é evidente, como os pais vão, vão ajudar nesse sentido! E ele vai ser o que ele quiser e até onde as competências dele....agora vai o mais longe que nós conseguirmos...nós vamos fazer tudo para tentar! ...Eu não gosto muito de ver neste prazo que estamos a falar porque é aquela situação...eu posso pensar um bocadinho nisto, mas eu não penso nisto, a questão da autonomia penso...isso estaria, estaria a dizer que não, estaria errado, claro que penso e basicamente é isso! O Manuel vai ter que ser...mas eu não tenho dúvidas nesse aspecto, deixo de pensar a partir do momento em que não tenho dúvidas, mas basicamente será isso!

Agora, o Manuel...não vai ser doutor porque eu também não quero que ele seja doutor...eu digo para doutor já chega o pai e a mãe...já chegam de doutores em casa, não quero! Já chega a tia que é doutora, o tio, na família toda a gente é doutor! Não queremos mais doutores na família...se calhar o Manuel vai ser mecânico! Não estou a brincar, mas não me interessa!

A saúde...não! Penso que é uma questão que nunca levantei! Tenho agora sei porque se o Manuel crescer e não tiver saúde sei que o desenvolvimento dele não vem porque a disponibilidade dele não será a mesma! Ah... eu agora falo no Manuel porque as outras pessoas a mim não me interessam...efectivamente é o Manuel ...agora pronto é o Manuel!



Ele há-de ter um papel e o que eu acho é que .... Vai ser muito importante...posso estar enganado...nesse aspecto não estou sem dúvidas...mas hum...se calhar o Manuel vai ter um papel importante!»

### 3. Redes de apoio na família e na comunidade

#### a) Gostaria que me dissesse caso necessitasse de ajuda a quem recorria para obter:

- **Apoio económico** – «Na família! hum...para isso existem os bancos... num é como eu costumo dizer para isso existem os bancos...não...hum...eu percebi...mas eu não quero distinguir questões financeiras, nem quero discutir outras questões!...hum...eu digo isto o Manuel pode contar com os pais...e...ponto final! O Manuel pode contar com os pais, com os outros não sei!...»
- **Apoio social** (alguém para conversar acerca do que a/o preocupa; alguém que encoraje e incentive quando as coisas parecem difíceis; alguém que resolva os seus problemas quando não você pode; alguém que ajude a tomar conta e que entretenha o(s) seu(s) filho(s); alguém que o/ a ajude nas tarefas domésticas; alguém com quem se descontraia ou se divirta) (1)  
«Basicamente...o infantário! Se estamos com amigos o Manuel está também, se vamos jantar o Manuel vai jantar e ponto final! Não deixo ficar o Manuel porque o Manuel vai atrapalhar...não...pode chatear um pouco, o jantar pode ser mais curto, por que ele pode estar cansado, mas não... o Manuel está! A não ser que seja uma situação excepcional, não o Manuel não vai estar bem, vai ser muito barulho... e vai ser isto...e vai ser aquilo...não aí não o vou levar...como é evidente! Não se vai levar nenhum catraio da idade dele, agora em termos de... vamos!... o Manuel vai também! E os pais não precisam de...»
- **Transporte/ deslocações**
- **Apoio médico**
- **Apoio técnico/ informação**

«Quem tiver dinheiro tem ajuda!...quem não tiver dinheiro não tem ajuda! Simples...tão simples como isso! Ou a ajuda que tem não é suficiente! Não tenho dúvidas! Isto é mesmo uma questão de há dinheiro, sim senhor, não há dinheiro! ...é um problema!»

#### b) Como tomou contacto com os serviços de apoio às de Necessidades Educativas Especiais? Pode descrever-me a sua experiência.

«É assim, primeiro foi a questão da U.A.D.I.P., foi onde nós estivemos durante algum tempo...tenho a dizer muito bem de algumas...algumas...algumas pessoas. Mas basicamente foi orientação pediátrica, se bem me lembro foi a pediatra que deu esse tipo de orientação...foi a pediatra.»

- c) Considera que o acesso às estruturas de apoio oficiais (saúde, segurança social, educação) e o atendimento dado por parte destas responde às vossas necessidades como mãe/pai de uma criança com N.E.E?**

«Não!...não porque é assim...há pessoas que efectivamente estão lá para ajudar e há outras pessoas que estão lá... para complicar...e o grave nisto é que as pessoas que tem poder são as que estão lá para complicar!»

(1) itens retirados do "Family Needs Survey" de Bailey & Simeonsson (1988) e da "Support Functions Scale" de Dunst, Trivette & Deal(1988)

- d) Considera que as referidas estruturas de apoio fornecem uma resposta adequada ao vosso filho?**

«Não!...dão algum apoio que é aquilo que eu digo se a pessoa tem dinheiro consegue todos os apoios que quer...ou em termos de ajudas! Senão está um pouco limitado ao que as instituições oferecem...o que é muito pouco! Eu acredito que as instituições estejam com muitas crianças...que não seja fácil, mas podiam fazer melhor!...e não fazem!»

- e) Considera que a comunidade e a sociedade em geral é «sensível» às necessidades e características do seu filho?**

«Não!...»

- f) Quais são as barreiras/ obstáculos que encontram no dia – á – dia como pais do Manuel?**

«Isso aí, pra mim, não tenho barreiras nenhuma! Não sinto obstáculos nenhuns...no início podia custar um bocadinho...mas... hoje está completamente ultrapassado... e não há...não há! É preciso, vamos! Não há nada que...não há barreiras nenhuma que possam causar algum tipo de ...dor...algum tipo de ansiedade...criar alguma parte de emoção! Para mim isso já...já foi tudo ultrapassado!»

- g) Como caracterizam os serviços que o Manuel usufrui e como conseguem articular a sua frequência com o vosso dia – á – dia?**

«É muito complicado...é muito...complicado! Envolve muitos sacrifícios...efectivamente...é complicado! Aquilo que eu lhe posso dizer é assim...é muito complicado.»

- h) Quais são os apoios que consideram relevantes para o vosso filho?**

«Neste momento é efectivamente em termos de terapia de fala...eu sei que se ele não comunicar, não conseguir comunicar com os outros, inclusivamente com os miúdos aqui, por exemplo aqui no infantário, ...ele se calhar começa um bocadinho a...eles também se não percebem, muitas vezes a tendência é esta, se não percebem então não ligam! Esqueço! E é isso que eu não quero que aconteça, como é evidente! ... É isso que eu acho que em termos de apoios, neste momento, é a parte da terapia da fala que é o apoio que lhe estou a dar...mas basicamente é isto!»

## 1. Práticas e percepções dos pais

Eu gostaria que conversássemos um pouco acerca do que consideram fundamental para o desenvolvimento do vosso filho bem como acerca das vossas rotinas diárias.

### a) Poderiam descrever-me o dia – aí dia do Manuel;

«Prontos! Basicamente é assim...o Manuel acorda... 7.00 horas porque tem de estar aqui às 9.00 no infantário, faz a higiene corporal, de seguida... Há toda aquela rotina de tomar o pequeno – almoço e portanto vestir-se. Vem para o infantário...nesta fase ele num está cá a dormir, mas, alguém tem que fazer o sacrifício... por isso é que eu digo que é um bocado complicado...quando o Manuel vem, ando nesta correria e a minha esposa...é complicado! E é evidente que da parte da tarde fica em casa da avó...dorme uma sesta geralmente de hora e meia, depois brinca um pouco com a avó e por volta das cinco horas alguém tenta, se conseguir como é evidente, ir busca-lo, para ele não estar muito tempo para precisamente aquela situação se o tempo estiver razoável irmos dar um passeio. Se o tempo não estiver, evidentemente, temos de ficar em casa e procuramos, então, todas as brincadeiras. Depois hum...há que tomar banho, há que comer...ele come sempre a sopa primeiro, depois vai jantar connosco, portanto come o que nós comemos...o que estamos a comer. E depois do jantar continuasse com a brincadeira e por volta das dez e meia, sensivelmente, irá dormir...conta-se uma história ou duas ou três antes...e depois vai dormir porque no outro dia tem que se levantar cedo. Depois, os pais, nessa altura, irão fazer tudo o que precisam de fazer até á uma ou duas da manhã...por isso digo...é complicado!»

### b) De que forma o Manuel veio alterar as vossas rotinas? (organização dos dias úteis, fins de semana, férias, etc)

«Sim, no caso das férias veio alterar um pouco...porque geralmente eu e a minha esposa tirávamos sempre férias em Maio ou Abril ou Junho, íamos sempre pra fora uma semana! Com a idade que o Manuel tem, o tipo de férias que nós fazíamos, que não eram férias de ficar num hotel de papo para o ar...mas andar sempre de um lado para o outro, muitas vezes, depois de estarmos no país andar de comboio! ...isso faz com que não seja muito viável com o Manuel, porque do ponto de vista de transporte não é muito favorável para ele...claro se fosse para ir para um hotel e ficar era diferente! – mas isso não é o tipo de férias para mim!

Então basicamente veio alterar um pouco isso, ou seja este tipo de férias teve de acabar...fazemos a férias em Agosto na casa da praia. Portanto, num tem problema nenhum e o Manuel ... adora lá estar! Em termos de rotina, claro que veio alterar porque... é assim podemos ir para todo lado com o Manuel, não pomos restrições como é evidente!...Mas veio alterar um pouco, digamos na possibilidade que nós tínhamos que o fim de semana era o tempo que nós tínhamos alguma disponibilidade para tratar de assuntos que não foram resolvidos durante a semana...e ficamos um bocado limitados! Quer dizer é aquela história de eu achar que o Manuel gosta de ter sempre a companhia de alguém, o pai e a mãe, portanto ou brinca com o pai ou brinca com a mãe, depois fim de semana é fim de semana e passa relativamente depressa! Portanto, digamos que, alterou algumas coisas, mas também não veio atrapalhar nada!»

**c) E quando o Manuel vai para a escola como decorre o vosso dia?**

**d) Quais são as actividades de jogo/ brincadeira que realiza com o seu filho e porquê?**

«Acho que são aquelas brincadeiras normais, é levar um carrinho e ele andar no carrinho, portanto no triciclo...acho que é o tipo de brincadeiras normais...não sei concretizar....brincadeiras normais que qualquer pai faz com o filho! O balancé, o escorrega...ele gosta!»

**e) Quais são as actividades preferidas do Manuel?**

**f) Quais são as competências do Manuel?**

«É assim...temos que pensar uma coisa, o Manuel tem três anos e meio e mais um bocadinho, o que o Manuel faz bem...eu acho que ele faz...claro que é assim não tem aquela autonomia de se vestir sozinho mas...da idade dele sei de muita gente, muitos miúdos não tem! ...Mas digamos o que ele faz bem, para mim o que eu acho que ele efectivamente consegue, não sei se é fazer bem, onde ele está bem que é um pouco diferente é...é na fase da compreensão. Que é...vamos dormir, vamos vestir o pijama, ele sabe que vai para cima da cama, a primeira coisa sabe que tem de tirar as sapatilhas ou os sapatos o que tiver, sabe que depois tem que tirar a roupa, não consegue muito bem sozinho, mas as sapatilhas já consegue, já as consegue perfeitamente tira-las sozinho. Portanto, eu acho que, é na parte de ele perceber, efectivamente, tudo! Agora o que ele faz bem...acho que já começa efectivamente a comer sozinho, a comer relativamente bem, pode não usar tão bem os talheres, não consegue usar faca e garfo, mas não foi habituado por nós assim, mas a comer só com um talher...efectivamente, é assim...tudo bem! E depois há todo o tipo de brincadeiras que acho que ele faz bem, que é assim a diferenciação de cores, de tamanhos, de em baixo e em cima, acho que são todos esses conceitos que...ele faz bem! Faz bem a diferença entre umas coisas se outras...agora.dizer-me assim o que ele faz bem...faz bem asneiras como eu costumo dizer! ...Asneiras também as faz e às vezes faz bem feitas, mas...é um pouco complicado de lhe responder assim!...»

**g) O que consideram ser importante para o desenvolvimento do Manuel?**

- Desenvolvimento cognitivo – «É assim...basicamente é aquilo que eu continuo a dizer, primeira situação é a parte da compreensão, okay! Se percebeu, entendeu, registou, não vai esquecer! Pode não se lembrar muito bem, mas as coisas voltam...agora basicamente é assim, é a parte da comunicação que conta...exactamente capacidade de falar...»
- Desenvolvimento sócio-emocional –« Sim, sim pode ter alguma dificuldade em termos de grupos grandes...de interagir em grupos grandes...se forem mais pequenos...claro que a primeira parte é a questão da observação, mas tem mais facilidade em pequenos grupos e mais facilidade em viver no seio da família.»
- Desenvolvimento ao nível da comunicação/ linguagem
- Desenvolvimento motor – «O desenvolvimento motor...ainda tem algumas limitações...é evidente no caso de descer escadas, mas...não vejo, digamos aquela limitação... como de uma dificuldade já para ele! Não! Agora podemos melhorar...o problema é assim a parte motora dele, mesmo no correr e tudo eu não vejo nada que neste momento e...eu percebo alguma coisa, que

temos de corrigir isto ou que temos que corrigir aquilo! Agora é uma questão de ele vai crescendo, vai...porque não vejo aquela flacidez de músculos que pronto está associado...não vejo! Aliás nunca vi! ...As pessoas falavam mas eu não...não! Aliás o aspecto da cara, aqueles músculos, não, não tem!»

- Desenvolvimento ao nível da Independência Pessoal – «Sim, sim! Já vai á casa de banho, se estiver bem disposto que ás vezes não quer ir! Mas se estiver bem disposto já sabe que tem de puxar as calças para fazer xixi...lavar as mãos...e a alimentação...já!»
- Aprendizagens académicas – «Diferencia as vogais, todas, por exemplo que eu já acho que é já um curso superior, que é ele diferenciar as vogais! Agora tudo o resto é assim...consegue efectivamente ler uma história...claro que não é á primeira vez que isso é...é estaria a pedir muito, mas se lhe lesse outra vez a história, alguém lhe lê a história...ele já sabe contar trechos da história, não sabe a história toda, mas já sabe...um trecho da história. Os livros basicamente, porque o Manuel já tem uma grande vantagem porque o Manuel tem uma grande memória visual, que é num conjunto de livros ele conseguir distinguir os que já leu e os que não leu! Porque ele consegue perfeitamente ver essas situações...portanto basicamente é isso! E consegue ler muito bem os símbolos que estão inerentes e as músicas que aprendeu! Consegue cantar sozinho!»

**h) O que consideram ser fulcral desenvolver no Manuel neste momento do seu desenvolvimento?**

**i) Como consideram que uma criança deve ser educada?**

- Papel do pai/mãe
- Papel da família (nuclear e família alargada)
- Papel da criança

«É assim...o papel do pai...bem eu penso que é assim é a primeira pessoa que está...e depois o Manuel! Quem diz o pai, diz a mãe, evidentemente estamos a falar dos pais. E eu agora estou a falar por mim, como é evidente! É a primeira pessoa, segunda pessoa, porque eu ponho a mãe á frente, segunda pessoa que está...portanto, que tem sempre uma responsabilidade total, porque os outros não têm uma responsabilidade grande, como eu costumo dizer! E os outros ajudam, sim senhora, mas quando tem tempo! E ajudam quando a disponibilidade deles o permite! O pai não! O pai e a mãe tem que arranjar tempo para ter disponibilidade para o Manuel ...não é agora tens disponibilidade vou com o Manuel, não!...tem que a arranjar, tem que a fazer! Portanto basicamente é isso! O Manuel, o papel do Manuel é assim...acho que ensinou muito... aos pais em primeiro lugar e ensinou alguma coisa aos familiares...ah...nesse aspecto acho que...é claro que tem ensinado os pais basicamente a viver!... E não há dúvida que para aquilo que eu digo somos três!... praticamente é isso!»

**j) E ao nível da disciplina o que consideram relevante?**

«Claro, o Manuel tem que ter disciplina! E as coisas tem que ser em casa...não é como em casa da avó... que é um regabofes, que é como eu costumo dizer! faz tudo que quer, não! Porque é assim em casa existe disciplina...e o Manuel sabe até onde pode ir, quando ultrapassa esse limite já sabe

que tem de ficar...eh...que vai ficar de castigo como eu costumo dizer! Agora ...é complicado uma criança destes anos tentar...exactamente, tem que haver muita flexibilidade dos pais....e...existe! agora ás vezes digo: Manuel, ficas de castigo, não podes fazer isto! Tem que ser! Tem que haver disciplina, como é evidente! O Manuel em casa sabe muito bem...em casa ou em qualquer situação fora, ele sabe até onde é, até onde é que pode ir! Sabe que a partir daquele momento já está a pisar a linha e que não...não pode passar!...»

**l) Qual é a educação que pretendem dar ao vosso filho?**

- Educação que modela, controla e avalia o comportamento/ atitudes
- Valores fundamentais
- Liberdade
- Importância da exploração para atingir o conhecimento do que a rodeia
- Autonomia
- Obediência

«Sim, mas basicamente é de tudo um pouco...daquilo que falou, porque é assim nós também temos que dar algum espaço ao Manuel para ele conhecer e para ele decidir um pouco...se está bem, se está mal e fazer um pouco parte dos seus princípios e da sua linguagem! Agora, é evidente que os pais tem valores que, nomeadamente, querem que sejam transmitidos ao Manuel, agora se o Manuel achar que efectivamente não são os melhores...num sou eu que lhe vou impor que tem que ser assim!...agora evidentemente que há regras que ele vai ter que cumprir e... há situações em que ele vai ter que aceitar como eu as vou impor! Senão, então isto era uma rebaldaria! E cada um fazia o que lhe apetecia, evidentemente que vou ter que dar liberdade...dar alguma liberdade ao Manuel é por isso que ás vezes, mesmo em brincadeiras, eu procuro dar alguma liberdade e observar até onde é que ele pode ir e como é que eu posso intervir, doutra forma! Porque se o Manuel diz que não quer fazer aquele jogo daquela forma, assim...eu então tenho que fazer assim e depois tenho que estudar uma forma de dar a volta, e tentar aproveitar a maneira como ele faz... e tentar aproveitar a maneira como ele faz, mas aproveitar no sentido de ajudar-lhe...de...ter alguma finalidade do ponto de vista educativo e de evolução, como é evidente! Agora um pouco de tudo! Tem que haver um pouco de tudo! E bom senso acima de tudo!...»

**m) Poderiam descrever como foram educados pelos vossos pais – de que forma a educação que dão ao Manuel difere ou não daquela que receberam?**

«É assim...eu pronto nesse aspecto...eu...eu é assim os dias hoje são completamente diferentes! e eu nasci e vivi durante muitos anos numa aldeia...numa aldeia as coisas passam-se num ritmo completamente diferente e as brincadeiras são completamente diferentes. Hoje, o meu filho não tem as possibilidades que eu tive, de fazer o tipo de brincadeiras que eu tive nem eu na altura tinha as possibilidades que ele tem hoje! É evidente que é assim... a educação que nós recebemos pode ser sempre um pouco depois transmitida, também do ponto de vista daquilo que se recebeu dos nossos pais e daquilo que se vai dar como pai como eu dou ao Manuel. Agora! Eu não penso muito nisto...eu quero dar a minha educação, a melhor educação que eu acho que...que é boa para o

Manuel! A partir desse momento eu faço aquilo que acho que está certo, independentemente se a recebi assim ou se não recebi!»

**n) De acordo com a sua opinião quais considera serem as funções do Jardim-de-infância?**

(um espaço educativo, um encargo económico, dar respostas às necessidades individuais das crianças, ter horários de atendimento adequados às suas necessidades, um espaço de participação e de parceria, um espaço que se preocupa em envolvê-los no trabalho a ser desenvolvido) (2)

(2) Itens obtidos a partir da entrevista "Representações Dos Pais E Educadores Acerca De Crianças Em Idade Pré-escolar", este instrumento é da autoria de Alfredo Oliva e Jesus Palácios (1992) da Universidade de Sevilha, foi traduzido e adaptado no Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar. Este projecto contou com a participação de quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal). Em Portugal decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão Ruivo, no período de 1992 a 1996.

«Hum ...humm...basicamente é assim, nesta fase, basicamente é assim...são na parte do Manuel ser integrado e estar bem com um grupo alargado de crianças. Basicamente, o que me interessa é...é conviver, porque eles fazem ginástica, fazem isto...portanto basicamente é assim...o que me interessa é que o Manuel se sinta bem...e que se sinta obrigado a fazer as mesmas coisas que os outros fazem, e foi isso que eu já pedi aqui no jardim que...que vou repetir ao longo, enquanto o Manuel cá estiver, vou repetir sempre o Manuel tem que fazer as mesmas coisas que os outros! Tem de lhe ser pedido o mesmo, não é o coitadinho e não podem, não podem pôr o Manuel á parte, e fazer á parte outro tipo de brincadeiras! Ele até pode não conseguir, mas se não tentar é que nunca irá conseguir! Que é o mal da sociedade, nesse aspecto, relativamente ás crianças com problemas sejam trissomias sejam o que for, porque as pessoas partem do princípio que as crianças não conseguem! Como não conseguem, não tentam, não tentam nunca vão conseguir! Portanto, isto é aquilo com que eu mais me debato é essa mentalidade das pessoas... é uma questão de mentalidade das pessoas...é uma questão de mentalidade dos portugueses, que eu já estive lá fora e já vi que as coisas são um pouquinho diferentes, mas basicamente é isso! É que o jardim efectivamente me ajude em termos de desenvolvimento porque senão se calhar a minha sogra também ficava com ele até á primeira classe, não! O jardim veio para aqui porque tem uma função, a função é ajudar o Manuel na integração, preparar o Manuel para o futuro, porque vem aí a escola daqui a dois ou três anos ou uma coisa assim, portanto e o Manuel tem que estar preparado, em casa isso não é possível, é uma preparação, uma pré-preparação será feita aqui, é isso que eu espero, eu quero que as pessoas o obriguem entre aspas a...e que ele participe em tudo, tem que fazer, tem que fazer, pode não conseguir da melhor forma, pode não conseguir á primeira tudo bem! Ninguém consegue á primeira, toda a gente consegue á segunda ou á terceira ou á quarta. Á primeira nunca ninguém consegue, as pessoas vão é melhorando! Portanto, e é isso que o Manuel faz!»

**o) Considera o Jardim-de-infância um espaço de aprendizagem? Porquê?**

(tem um programa de educação e uma organização adequados, tem poucas crianças na sala, tem pessoal capaz e com formação, tem um ambiente acolhedor, de brincadeira e com bom relacionamento, tem boas instalações e boas condições de higiene, tem material educativo adequado, tem um horário de funcionamento prolongado) (3)

**p) Na sua opinião como deve ser a participação dos pais no Jardim-de-infância?**

«Tem de ser uma participação activa, deve haver aquilo que, efectivamente, eu sempre disse as pessoas devem falar. Portanto, as pessoas dizem que as pessoas devem falar, mas depois não gostam quando as pessoas falam...eh...não, já me aconteceu isso...falem! Mas, depois quando a gente fala as pessoas não gostam! E eu...mas eu sempre disse aqui que se tiver alguma coisa a dizer, vou dizer e ponto final! Quer as pessoas gostem quer as pessoas não gostem! Porque isto é mesmo assim, estar calado não sei! Aliás, eu gosto muito de estar calado e sossegado, mas quando vejo as coisas, efectivamente, que não estão a correr bem tenho de falar, como é evidente! Quando são os filhos dos outros pode não me interessar, agora quando é o meu, claro!»

**q) Como gostaria de participar nesse espaço educativo? A que níveis?**

«Perfeitamente, agora eu é o primeiro ano que venho para cá, agora está aqui agendada a primeira reunião para amanhã, não sei de que modo é que os pais aqui participam, mas eu costumo dizer que “eu sou pau para toda a colher”! Não tenho problemas nenhuns em participar seja em actividades, seja na organização daquilo que for! Agora não sei muito bem o funcionamento disto, ainda estou um bocadinho á espera, estou mais naquela perspectiva de alguém que tem aqui um filho e alguém que neste momento está a olhar para o filho. E se houver qualquer problema terá de falar! Agora no restante do centro não tenho problemas nenhuns de participar, agora em quê? Ainda é muito cedo! Porque eu costumo dizer, eu não sou uma pessoa de muita iniciativa, ou seja, vamos fazer, okay! Não sou uma pessoa para chegar e dizer, por exemplo: vamos fazer um magusto! Não sou muito! Mas, se as pessoas disserem vamos fazer! Eu dou todo o meu apoio, dou toda a minha colaboração.»

(Construção do programa?) «Eu vontade tenho, mas é aquilo que eu continuo a dizer, que é o grande problema que eu tenho, que é uma questão de tempo. Portanto, o tempo de trabalho que eu falo, sim, não tenho horas para entrar, não tenho horas para sair, mas o trabalho tem que aparecer feito! Ou seja, eu neste momento, por exemplo, estou com duas semanas de atraso em termos do meu trabalho, ou seja para estar aqui estou a fazer um sacrifício que eu terei que fazer algures, ou no fim de semana, etc. Basicamente é assim, vontade tudo bem, vontade e ter possibilidade em termos de horas, em termos de tempo é complicado! Agora eu faço sacrifícios, se tiver que fazer mais um, também não é, não é por aí, vá lá!»

(3) Itens obtidos a partir da entrevista “Representações Dos Pais E Educadores Acerca De Crianças Em Idade Pré-escolar”, este instrumento é da autoria de Alfredo Oliva e Jesus Palácios (1992) da Universidade de Sevilha, foi traduzido e adaptado no Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar. Este projecto contou com a participação de quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal). Em Portugal decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências



da Educação da Universidade do Porto, sob orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão Ruivo, no período de 1992 a 1996.

## 5. Comunicação / Linguagem

### a) Como é que o Manuel comunica consigo?

- Chora (em que circunstâncias?)
- Sorri (em que situações?)
- Faz birras (o que desencadeia este comportamento?)
- Produz sons (quais?) ou repete sobretudo os mesmos?
- Muda de um som para o outro, embora repita o mesmo som a maioria das vezes ("ba ba da ba ba")
- Olha para os pais e parece falar com eles, apesar de não dizer palavras completas?
- Verbaliza (o que diz? Acerca do quê?)
- Posturas corporais (encolhe os ombros, aproxima-se/afasta-se do adulto com o objectivo de mostrar o seu interesse por algo; aponta para; leva-os aquilo que deseja; vai buscar o objecto que se relaciona com o que pretende; fica imóvel e não sai do local enquanto não obtém o que pretende)
- Faz expressões faciais (objectivo transmitir uma ideia/ emoções, chamar a atenção dos que o rodeiam, dizer sim e não?)
- Estabelece contacto ocular e espera que o outro olhe;
- Recorre a gestos (naturais e/ ou estruturados)
- Atenção conjunta (joga com/ a par de... e centra a atenção no objecto/jogo/brincadeira e no adulto)
- Nomeia/rotula o que o rodeia
- Cumprimenta o outro
- Faz pedidos

«É assim, é parte oral mesmo, ou seja as pessoas podem às vezes achar que...nós quando falamos abrimos demasiado a boca, mas a verdade é esta é que o Manuel em casa...já não há gestos, já não há nada! O Manuel hoje, em casa, até o acabou, que era assim (exemplificou reproduzindo o gesto estruturado de "acabou") já não é! E é "a- ca-bou" direitinho, como eu lhe estou a dizer! Porque ele tinha uma dificuldade, e as pessoas tem que perceber, e eu ainda não me tinha apercebido disto, eles tem uma dificuldade extrema em falar porque lhe falta uma letra, e o Manuel neste momento falta-lhe pronunciar bem algumas letras e isso é que lhe dá a dificuldade em falar! Porque eu via, por exemplo, quando tinha que dizer o (c) e faltando-lhe havia milhentas palavras que não sabia pronunciar e que nós não percebíamos. A partir do momento em que começou a pronunciar o (c) e é por isso que eu comprei um quadrozinho com letras e ele... é capaz de diferenciar as letras e é capaz de as dizer... e eu sei que a partir do momento que ele não diz

algumas as frases ficam incompletas! Claro que para nós, agora, a construção das frases também é muito importante. Mas, isto é como o outro, se ele falar como os índios, neste momento, não me preocupa muito! Preocupa-me, efectivamente, porque ele percebe, se lhe explicar a construção de frases ele percebe, mas tem dificuldade em algumas letras então tenho de ir só pela letra e depois a palavra. Agora, ele em casa comunica nestes moldes, quer dizer, nós procuramos sempre corrigi-lo, procuramos construir a frase, como é evidente. Mas, basicamente, é de uma forma oral, nem eu quero, nem eu admito que seja de outra forma!

Sim, ele nomeia e rotula no espaço dele, cumprimenta. Pedidos ...eh...faz pedidos às vezes, pode não ser o pedido sob a forma «dá-me isto!».

**b) Como comunica com o seu filho?**

- Fala com ele (recurso á fala acompanhado de gestos naturais ou estruturados, Recorre a outras formas de transmitir a informação ex: imagens, os objectos reais)
- Descreve o que o rodeia e faz comentários acerca de...
- Joga ao faz de conta;
- Utiliza objectos tais como brinquedos, jogos...
- Utiliza o computador, dvds interactivos etc.;
- Utiliza um sistema alternativo ou aumentativo da comunicação;

«Falo devagar, com frases curtas... pra ser mais fácil! Nos livros que ele tem eu conto a história...descrevo, sim, sim! Brinco com ele a dar de comer aos bonecos e ele também tem umas panels. Usa muito o computador, tem cds interactivos. Ele agora tem o SPC para aprender a falar.»

**c) Como gostava que o seu filho comunicasse consigo?**

«Para mim neste momento é o aspecto mais importante! Quero que ele pronuncie as coisas de um modo correcto, efectivamente que se faça entender bem!»

- Entrevista semi-estruturada á mãe

**Data: 10/11/2004 Grau de parentesco: mãe**  
**Duração da entrevista (início: 10.50 fim: 12.00)**

A presente entrevista tem como objectivo recolher dados acerca da criança alvo do estudo de caso nos seguintes aspectos: características individuais/ situação de risco estabelecido, redes de apoio na família e comunidade, práticas e percepções dos pais e a comunicação/ linguagem.

## **1. Informações / dados acerca da criança**

**Eu gostaria de começar por conhecer um pouco mais o Manuel, poderiam descrever o vosso filho nos seguintes aspectos/ situações:**

### **a) Personalidade /temperamento**

«Meigo, teimoso, já com uma personalidade muito bem formada, sabe muito bem o que quer, pronto e muito sociável. Essencialmente a personalidade já está formada. Portanto, ele sabe muito bem como levar as pessoas, se não cumprir alguma regra sabe como levar as pessoas que estão á sua volta, mas de qualquer maneira é teimoso!»

### **b) Como é que o Manuel interage/se relaciona com as pessoas que o rodeiam: pai, avós e restante família, irmãos e com estranhos?**

«Ele reage muito bem! Ele sabe muito bem como fazer com a pessoa, com a pessoa a, com a pessoa b, nas mesmas circunstâncias ele age diferente. Com os estranhos ele fica primeiro a observar e depois age, ele tem que ter um tempo de conhecimento...se vir que depois essa pessoa lhe vai dar o importante...aí ele abre-se, porque eu acho que ele exige muita atenção dada a condição dele desde pequenino, de nós estarmos sempre com ele, ele acha que a pessoa tem que lhe dar a atenção, senão a tiver...ele como que fica zangado e afasta-se e deixa primeiro ver como as coisas correm – isso em todas as circunstâncias. Num ambiente mais de brincadeira, com outros de idade dele, aí entra, brinca, fala. Com os adultos ele fica primeiro a ver onde as coisas vão parar...se valer a pena então ele vai...»

### **c) Como é que se relaciona com outras crianças?**

«Joga com eles, agora falar ás vezes, se vê que as brincadeiras são aquelas que ele está habituado - ele joga. Se as brincadeiras são diferentes, ele observa. Se gostar, se lhe interessar, porque está habituado a fazer o que gosta...ele aí entra! Em caso de mal entendido, por exemplo, ele geralmente afasta-se porque ele não gosta muito de confusão! Se for um brinquedo e alguém o tirar ele vai buscar outro, mas se lhe tirarem o segundo aí já não acha muita graça! Mas nunca foi criança de entrar muito em conflito com ninguém, afasta-se e vê como as coisas vão correr.»

### **d) E os colegas de brincadeira do Manuel? Quem são? O que fazem juntos, como brincam?**

«É muito difícil dizer isso porque antes de ele vir para o infantário ele não tinha crianças porque em casa da minha mãe não há, na nossa casa também não e tem um primo, mas muito poucas vezes

está com ele. Portanto, mesmo as crianças da rua ou ao pé da casa da minha mãe são crescidas...já andam na escola. O contacto com meninos... começou a ter os amiguinhos dele, porque mesmo na praia, etc., tinha eram os maiorzinhos aqueles que estavam perto dele, de cinco, oito, dez anos.

É assim, digamos que os colegas de brincadeira acabam por ser os pais, os adultos. Com os adultos ele lê livros, nós lemos a história porque ele sabe quando nós estamos a ler a história ou quando estamos a tentar que ele aprenda, porque ele já distingue bem as coisas. Portanto, ele já quer que se leia uma história do princípio ao fim, joga á bola, televisão...não os bonecos para a idade dele mas o programa "Contra-informação"que ele adora! Também gosta muito de ver os videos filmados com ele, algo familiar dele e depois, e quando nós podemos, os parques infantis. No Verão, o objectivo dele era passear e como eu costumo dizer o «dar a volta á casa». Portanto, é basicamente o que as crianças da idade dele gostam de fazer, o brincar ás escondidas, faz esse tipo de coisas! Dança muito, canta muito. Gosta muito de cantar e que nós cantemos, gosta muito de tocar a viola dele...gosta muito! Adora fazer de conta que vai ás compras. Gosta muito de ir ás compras comigo e pôr tudo o que vê e tudo o que pega pôr no carrinho...que é o que nós fazemos! Ele imita muito os nossos hábitos diários e gosta muito de fazer isto...gosta de passar a ferro, o limpar o pó, o limpar o chão...as coisas que ele vê os adultos fazerem.o martelar do pai, a chave de parafusos. Agora está numa fase em que está a centrar a atenção naquilo que o adulto faz! E tenta repetir aquilo que o adulto faz!»

**e) Como é que o Manuel reage quando está perante situações novas:**

Frequência do Jardim-de-infância, quando vai a um novo médico, quando vai de férias para sítios que desconhece; quando é confrontado com uma nova actividade que passa a fazer parte das suas rotinas (ex: piscina)?

«Ele, por exemplo, os médicos, ele ao princípio chorava, agora qualquer situação, se a pessoa lhe explicar, é muito engraçado, ele fica sentadinho, sempre com um "biquinho" mas parece que entende que não há problema. Contentável uma reacção muito engraçada o avô disse: João isto é para o teu bem! E ele então tomou! Parecia que estava a ouvir o avô, que era adulto. Portanto, depende das situações se há algum obstáculo ele primeiro tenta contorná-lo á maneira dele, mas nunca deixa, só quando ele está mal disposto, não quer mesmo é quando ele diz "não, não!". Mas quando quer fazer, quando gosta, quando acha que é interessante tenta contornar a situação. Num ambiente estranho, é como lhe digo, primeiro vê como as coisas funcionam e depois se estiver á vontade aí entrará e faz da melhor maneira que sabe e se propõe.»

**f) Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir alegre/ confiante? Quais? O que faz quando isto acontece?**

«Uma delas é chegar a casa da avó! Chegar do pai...da mãe! Recebe com um abraço, uma alegria! ...o dizer que se vai passear é a melhor novidade que se lhe pode dizer! ...o dizer que vão pessoas a nossa casa, todo o tipo de pessoas, o que importa é que gosta sempre de muita gente em casa, o ir a casa de um primo meu... já adulto, mas que toca viola! Ele adora aqueles meus primos! qualquer coisa que seja sair...cantar, dançar, passear transmite-lhe tanta alegria e satisfação!...tudo o que seja brincar, sair, conviver é a maior alegria que lhe podemos dar!»

**g) Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir ansioso/ frustrado ou irritado?**

**Quais? O que faz quando isto acontece?**

«Dormir...há coisas que não gosta!...tomar a medicação põe-no muito irritado! A espera pelo médico fazia-o sentir tenso! O facto de estar parado, quieto, isso incomoda-o.»

**h) Quais são as tarefas/ jogos/brincadeiras que o Manuel gosta de realizar em casa e no Jardim-de-infância?**

«Passear, dançar, ouvir música e de ler, mas isso eu acho que vem do facto dele desde pequenino ser motivado a isso...pode não ter nada a ver com a pessoa dele! Por exemplo, se nós fossemos sempre habituados a fazer uma determinada coisa acabávamos por gostar delas! Ele gosta de ler porque desde pequenino o contacto foi com livros, ele gosta de fazer jogos porque desde pequenino ele faz jogos. Portanto, é muito difícil para nós dizer o que é mais preferido, ou isto ou aquilo, porque depende do momento em que ele está, depende da fase do dia. Há noite, quando vai dormir, gosta de ler e fazer jogos, quando está mais desperto já quer jogar á bola, só quer andar ás escondidas, pronto...não ficar parado! Para nós é difícil, porque desde sempre ele fez isso.»

**i) Como é que ele se envolve nas tarefas propostas em casa e no Jardim-de-infância? A forma difere? Em que aspectos?**

«Tomáramos nós que ele propusesse e que nós tivéssemos momentos sozinhos! No quarto vai buscar um jogo e é aquele jogo. Adora a quinta, quando é a quinta é a quinta...o comboio! Depende, ele não faz o que nós mandamos, ele geralmente escolhe e...nos acompanhamos! Claro que é o mal dele, nunca quer estar sozinho, e portanto quer estar sempre acompanhado! Por exemplo, há uma casa que ele nunca deu valor em pequenino que dá o reflexo dos animais no tecto e agora gosta de apagar a luz e depois esconder-se com o pai ás escuras e o pai esconder-se com ele! Ele tem coisas que antes, quando era pequenino, não dava valor a essas coisas e agora dá valor a essas coisas.

As nossas propostas ás vezes não são, não são bem vindas! Nós temos que deixá-lo optar e depois tentar fazer render a brincadeira!» (a forma como se envolve no jardim, difere?) Quanto ao jardim não, não, é exactamente a mesma forma, a forma como age quando está em ambiente desconhecido e acho que ele está ainda a tentar conhecer, está numa fase de observar, coloca-se mais na terceira pessoa, em vez de ser a primeira pessoa a participar!»

**j) Considera que os aspectos focados devem-se ao facto do Manuel ser uma criança portadora de Trissomia 21?**

«Algumas coisas sim, a teimosia, a teimosia sim! Isso sem dúvida!... E depois há umas coisas que implicam outras...por exemplo o facto de ele não estar nunca sozinho e estar sempre acompanhado! Foi porque nós o habituamos, porque precisávamos que ele estivesse motivado...eu nunca sei se aquela atitude é porque é assim ou não é muito difícil quando não temos tempo para pensar nisso!»

## 2. Informações/ dados acerca da criança com Necessidades Educativas Especiais

### a) A gravidez do Manuel foi uma gravidez desejada?

«Foi muito desejada... (gargalhadas), foi muito desejada!»

### b) O Manuel é o vosso primeiro filho?

«É o nosso primeiro filho.»

### c) Quando tomou conhecimento das características do Manuel? (tempo de gravidez, razão do despiste; qual foi a informação que receberam e quem a transmitiu)

«Foi na primeira ecografia... a probabilidade era grande, nunca me esqueço do número que me deram... de um para vinte e sete! Que havia uma probabilidade grande... mas, assumimos, nós queremos ter este filho! Nós assumimos, nós sempre assumimos isso, claro! claro! Era inevitável isso! Foi sempre com a expectativa que esse um não aparecesse... e como aconteceu com os outros vinte e seis. Foi uma gravidez muito ansiosa, não desejo esse tipo de gravidez a ninguém! E depois de nascer porque a gente sabe sempre que uma ecografia só, não diz nada! Claro que o sofrimento maior foi... depois do nascimento... muito, muito doloroso! Foi que nunca mais nós esqueceremos! Eu acho que não há nada que se compare a uma dor desta! Há mortes que se compõe... pode-se ter muita saudade, mas continua-se a viver! Mas uma dor daquelas é tremenda! O mundo parece que desaba! (A razão do despiste?)

Não fizemos amniocentese, a decisão era ter! Porque não era uma situação que justificasse uma amniocentese... isto não tinha a haver com uma razão específica, por isso não havia necessidade! (quem transmitiu a informação) Primeiro, foi quem fez a ecografia, foi o doutor Melres. Lembro-me da situação dele, foi uma pessoa impecável! Tanto que eu não sei o termo de base, aquilo... são uns milímetros que eles dão e ele estava no limite! Tanto que ele dizia: - isto dá, mas... noutra situação se calhar não dá, portanto ele estava no limite! E as coisas estavam muito interrogadas... mas foi uma pessoa impecável! E depois foi a ginecologista que fez o papel mais importante! Muito humana, muito humana... que nos acompanhou... ainda nos acompanha! Mas efectivamente tem sido uma pessoa muito importante, a seguir à pediatra do Manuel! (sorrisos)»

### d) Qual foi a sua reacção face à situação?

«Isto foi feito em surdina, entre o casal! Nunca transpusemos nada para fora, porque isso não só não aliviava, como acho eu que dificultava. Porque como não eram as pessoas a viver a situação, porque as pessoas mesmo estando ligadas directamente a nós, não conseguem aliviar-nos! Só conseguem lembrar constantemente!...»

### e) Qual foi a reacção do(a) seu/sua marido/ mulher?

### f) Quais foram as razões que a levaram a prosseguir com a gravidez?

«Queríamos ter este bebé! Era este o nosso bebé!»

**g) Como transmitiu esta informação à sua família mais próxima e quais foram as suas reacções?**

«Não transmitimos a informação a ninguém! Nós, juntamente em conversa com a médica, achamos melhor manter entre nós os dois...o desabafo era entre casal, porque achávamos nós que essencialmente dizia respeito a nós...as decisões éramos nós que as tínhamos que tomar!»

**h) Quando segurou o seu filho nos braços pela primeira vez? O que sentiu?**

«Só uma coisinha fofinha e que queria estar com ele! E sempre com a esperança que tudo corresse pelo melhor! É evidente que aquilo que havia era uma criança lindíssima! No meu colo! Porque eu sempre achei que ele era lindo! E a partir daí só o olhava! Tanto que o sorriso dele, lembro-me que o momento mais tocante foi...depois de uma dor tão grande! Foi chegar ao quarto e ver o sorriso dele para mim! É a partir daí! Quando ele começou a interagir bem já não havia dúvidas nenhuma! Que tinha feito a melhor opção!»

**i) Quais são os factores que considera serem determinantes para o aparecimento da Trissomia 21?**

«Eu leio, eu sei essas informações uma delas é a idade, uma, principalmente, é a idade! Outra delas é a sorte! É que há uma probabilidade que pode acontecer! E eu tive o azar, entre aspas, de isso acontecer! É a genética, é um saco de bolas...em que alguém tem que tirar! É o que eu acho, eu acho que é mesmo assim!...»

**j) Qual é a informação de que dispõe acerca da condição do seu filho?**

«Tanta! Que se eu quisesse resumir era difícil! E engraçado essa informação é sempre na mesma direcção, é que ele vai ter um desfasamento de movimentos...sei que relativamente à motricidade afecta, afecta relativamente à parte mental...afecta, mas não afecta sempre da mesma maneira todas as crianças! E eu já vi tantas teorias que não sei transmitir nenhuma, sei que a trissomia 21 afecta, nem os próprios que escrevem sabem porque afecta mais determinadas áreas do que outras! E depende de criança para criança o grau, e como é que afecta mais a parte mental, outros afecta mais a parte física, outros afectam as duas coisas e...como afecta eu acho que não está muito bem, muito bem definido! Já li muitas vezes que eles não tem razões nenhuma, a não ser se tiverem hipotireoidismo, para que tenham uma estatura mais baixa. Não tendo mesmo, pelo que eu leio, não está muito bem definido porque é que surge este tipo de situação.»

**l) Quais são as suas expectativas acerca do desenvolvimento do seu filho:**

- A curto prazo – «A curto prazo é que ele fale! A curto prazo!»
- A médio prazo – «É muito difícil! É que ele siga os passos que os outros seguem! Com mais dificuldades, mais tardiamente...tenho plena consciência disso, mas que consiga! A seguir a falar que comece a ler...a seguir a ler que comece a fazer contas. O processo normal de uma criança! Tenho perspectivas de todas elas, que consiga fazer isso tudo! Claro com a consciência que tenho que vai ser mais difícil!...e mais complicado!»
- A longo prazo – «A longo prazo que seja inserido na sociedade e que tenha direito a um emprego dentro dos limites que lhe são dados!»

**m) Vamos tentar imaginar o Manuel na idade adulta e pensar nas seguintes áreas:**

- Educação – «É muito difícil fazer, porque mesmo...nós somos obrigados a viver o dia-a-dia! Portanto, eu tento não imaginar muito isso...para mim, para não entrar numa ansiedade total! Mas eu espero que o Manuel seja completamente autónomo. Pelo que eu vejo ele já começa a ser muito autónomo, já quer...já sabe que quer lavar as mãos! Ah...já sabe que tem que ir buscar as almofadas, pois já sabe que não chega, para pôr na cadeira; já tira os copos da mesa, já põe os pratos na mesa, já tenta fazer a cama. Ele tem três anos e meio, acho que pelo que ele me apresenta, acho que vai dar-me essa felicidade de se tornar uma pessoa educada! Numa pessoa que sabe respeitar os sentimentos dos outros, ele tem uma grande facilidade nisso! É que ele é muito terno, não gosta de ver ninguém triste, de ver ninguém a chorar! E que os outros o ajudem a estar bem, a ser educado, a ter reacções que uma pessoa civilizada tem!»
- Saúde
- Trabalho – «No trabalho, claro que eu sei que ele não pode tirar nada de complicado!...espero é que ele consiga fazer os trabalhos que não exigem nada em demasia, não é! Mas há tantos que depois...o ajudar numa loja de mecânicos, o estar numa fotocopiadora, o...tanta coisa que podem fazer qualquer um deles! E que será de muita utilidade! E eu se ele continuar assim, eu tenho esperança que ele faça as coisas com consciência do que está a fazer, nada de muito elaborado, mas se for algo simples, provavelmente, terá sucesso naquilo que se propuser!»
- Autonomia/ independência pessoal
- Papel na sociedade – «Ele é um cidadão...terá muito que ensinar, como homem de vinte, vinte e um anos...terá muito que ensinar pela maneira como ele é, eu acho que ele ensina a outras crianças muita coisa! Que nem tudo é mau, não adianta não andar não sorridente – não resulta em nada! Terá um papel, sem dúvida, na sociedade, mesmo para mostrar a muita gente que essas crianças tem uma palavra a dizer e uma palavra na sociedade muito positiva, no que quer que façam! Terá! quem trabalhar com ele, quem estiver com ele, não só ele aproveita mas também os outros! Como todos nós! Provavelmente terá mais utilidade do que alguns "Einsteins" que não terão o sentimento que ele tem! Sem dúvida nisso! Eu tenho um orgulho profundo no meu filho e sei que esse vai ser o resultado! Vai demonstrar-lhes que as crianças com trissomia 21 tem uma palavra a dizer, que as crianças com paralisia cerebral tem uma palavra a dizer! Qualquer que seja a pessoa tem sempre alguma coisa a dar e não só a receber! As pessoas tem a tendência de pensar que a essas pessoas só se dá não se recebe! Não é justo, porque não é verdade!»

## **1. Redes de apoio na família e na comunidade**

**a) Gostaria que me dissesse caso necessitasse de ajuda a quem recorria para obter:**

- Apoio económico – «Aos meus pais e ao meu sogro, é evidente!»
- Apoio social (alguém para conversar acerca do que a/o preocupa; alguém que encoraje e incentive quando as coisas parecem difíceis; alguém que resolva os seus problemas quando não você pode; alguém que ajude a tomar conta e que entretenha o(s) seu(s) filho(s); alguém que o/ a ajude nas tarefas domésticas; alguém com quem se descontraia ou se divirta) **(1)**



- – «Ele tem muita sorte! Tudo que envolve a família ele tem o apoio 100%! Eu acho que os meus pais ainda não entenderam muito bem...tentam-no ver como uma criança como outra qualquer! E eu acho que isso tem sido muito positivo para ele! Tudo que seja exigir o mesmo que se exige aos outros é positivo! Por mais que explique aos meus pais! Acho que se recusam a saber! A saber mais alguma coisa, de qualquer maneira eles são um exemplo ideal para o Manuel. O meu sogro e a minha cunhada são também um apoio imprescindível, e sempre que eu saio ou que os meus pais não podem, eu posso deixá-lo com a minha cunhada. Sei que ele é tratado igualmente como se estivesse em minha casa. E depois tenho uns primos que também não estando dentro do assunto, porque quer me critiquem ou não eu nunca falo! Portanto, foi uma dor minha, que eu tentei vencê-la sozinha com o meu marido, não criticando...porque foi assim a minha opção foi eu não vou chorar por ter o Manuel, o Manuel não merece que eu chore por ele! Pelo contrário, portanto eu só vou tentar ajudar e foi essa a minha opção! Opção de que o Manuel não merece que a gente diga: - ai meu deus! Credo! Isto não podia ter acontecido comigo! Portanto, falo normalmente, não me queixo, porque não acho que tenha motivos para isso! E portanto, os meus primos tenho a certeza que... eu já o deixei com eles, eles adoram-no! São pessoas que apoiam nesse aspecto! Quando há alguma coisa para desabafar, por mais incrível que pareça, é com a pediatra. Quando há alguma coisa porque acho que é ela que pode ajudar-me concretamente! Porque tudo o que os outros digam, nunca estão nessa situação! É incrível, porque eu agora quando ouço ai fulana de tal fez assim! Ai! Mas não devia ter feito! Eu digo: - estás nessa situação? Não estás! Se estiveres, quando estiveres, então! Pensa dessa maneira! Não te admito que fales assim! Ai porque tem uma criança deficiente e está sempre em casa! E eu pergunto: - estás nessa situação? Não estás! Quando estiveres depois diz-me alguma coisa! É evidente que há um sofrimento muito grande! E as pessoas não tem o direito de apontar o dedo! Não tem! E em questões de trissomia 21 e dos nossos problemas, ansiedades e preocupações, vamos ter com pessoas que achamos que nos vão dar uma informação útil! A pediatra e a antiga educadora da UADIP que ele tem e que às vezes ajuda! A vencer todas as barreiras, porque conhecem os casos, conhecem o Manuel, mas também outros tantos como o Manuel, e nos podem ajudar! Olhe não faça assim, faça assim! Não pense assim! Isso é o que nós queremos é que nos ajudem a vencer as barreiras porque isso é, já não basta bater nas costas! O “bater nas costinhas” e dizer: - que não vai acontecer nada, não basta! Eu quero é soluções! Soluções, pelo menos tentar resolver! E essas pessoas é que estão mais directamente...ligadas!»
- Transporte/ deslocações – «Aí é um bocado mais complicado! As pessoas que estão disponíveis, tem trabalho! E é complicado! Embora gostem, a vida delas é a vida delas! Estou mesmo a falar de pessoas muito ligadas, eu não posso dizer ao meu pai não vá trabalhar! Ele de vez em quando faz, portanto, quando é preciso deslocar o João com a minha mãe, porque ela tem dificuldades de transporte, não conduz! Tem problemas de ossos! Ele vai mais tarde, mas se for algo que seja imprescindível! Eu arranjo sempre alguém! Isso sem dúvida! Até o meu irmão se disponibiliza!»
- Apoio médico – «A pediatra, a educadora e não só. Ele andou na UADIP e há pessoas lá que foram de extrema importância, a fisioterapeuta... a terapeuta da fala. E eu esqueci-me dela, ela que me perdoe! Porque ela tem sido incansável, porque é o que eu digo nós temos tido muita sorte com os profissionais que temos tido ao nosso alcance! Nem sempre isso acontece!»
- Apoio técnico/ informação

**b) Como tomou contacto com os serviços de apoio às de Necessidades Educativas Especiais?**

**Pode descrever-me a sua experiência.**

«É assim, nós fomos para uma pediatra através da ginecologista. E depois a pediatra, pela nossa ansiedade, nós tínhamos uma consulta de desenvolvimento no Hospital de S.João, só que a consulta nunca aconteceu! Quer dizer demorava e demorava...e como eu nunca esperei que as coisas viessem, mas isso em tudo é a minha personalidade! Se não vens até mim eu vou até ti! E então disse á pediatra: - olhe vai-me desculpar mas eu não posso estar mais á espera! O Manuel já tem quatro meses, não posso estar mais á espera de uma consulta! Tem de ser de imediato! Vai-me dizer alguém que faça exactamente o mesmo num consultório privado! E ela disse exactamente o nome da médica que iria ser a do hospital que é a professora Albertina Peres. A partir daí deu-nos informações e as orientações mais preciosas. Porque realmente quem tem só uma médica, mas pediatra mas que não tem conhecimento! E é cruel ver a falta de formação que há a nível de técnicos de saúde nessa área. Não sabem, não sabem orientar! E quando orientam é aquilo que sabem por alto! Eu acho que devia de haver formação que dissesse quando é neste caso é assim, quando é naquele caso é assim! Por exemplo, o pediatra que assistiu o Manuel deu-nos uma informação que já não existe! É, é grave isso! Principalmente quando nasce uma criança com problemas a pessoa precisa tanto de apoio...e telefona e não há! Há não sei! Isso existiu alguma vez? É cruel fazerem isso connosco! Foi a sorte da ginecologista dar-nos o nome de uma pessoa e esta porque conhecia a ginecologista teve consideração por nós e...mandou para um pediatra de desenvolvimento! E essa sim, é uma médica com um M maiúsculo e que gosta notoriamente, gosta daquilo que faz e...e põe tudo á frente seja do que for, está sempre disponível dentro das possibilidades dela! E tem-nos dado o apoio e as orientações que nós temos! – Percebe? Se nós estamos mal – oh professora Albertina é assim e assim...então eu vou-lhes dar o nome da pessoa A, da pessoa B e depois se não estiverem bem, falem outra vez comigo! Porque ela sabe que nem sempre as coisa funcionam...na mesma direcção! E portanto ela foi quem nos deu as primeiras orientações e sabe depois uma coisa leva á outra!»

**c) Considera que o acesso às estruturas de apoio oficiais (saúde, segurança social, educação) e o atendimento dado por parte destas responde às vossas necessidades como mãe/pai de uma criança com N.E.E?**

«De maneira nenhuma!...as públicas nem pensar! Há instituições boas! Algumas das que o Manuel frequentava, muito mal organizadas... como sendo instituições do estado...hum! São muito arrogantes, nalgumas situações! Aham que... estão ali! E os pais vão, não tem que intervir! Aham que aquilo é o papel, fazem o papel a 100% bem! E que se os pais intervêm tomam isso como uma atitude de repreensão! De crítica negativa! Quando os pais nestas situações não queremos nada! Só queremos que ajudem os nossos filhos! Não temos intenção nenhuma de criar qualquer tipo de atrito! Porque em atrito já estamos nós, dentro de nós!... E depois...questões de saúde...nós não temos condições nenhuma nem numa situação normal! Quanto mais em crianças que precisam de muita assistência médica, é... é cruel ir a um Hospital! É cruel ir a uma Caixa e...é o que eu digo eu tive sorte, mesmo a pessoa que me atende na Caixa é uma pessoa muito humana e disponível! Lembro-me de que ele teve que ser pesado, porque ele não se alimentava, tive de pesar de oito em oito dias o Manuel durante um ano! Ela disponibilizou-se sempre...sempre que via o Manuel

perguntava por nós, perguntava se precisávamos de ajuda! Bastava lá estar, ela mandava-me entrar., porque via que eu estava com uma necessidade maior! É verdade, os pais com crianças com problemas de saúde não sobrevivem se não tiverem as pessoas compreensivas...porque faltam muitas vezes, precisam de muito tempo... e nessas ocasiões, eu acho que as pessoas deviam de ter um bocadinho mais o coração aberto!... As públicas nem pensar!... Há muita deficiência...há boas instituições!... Mas muita deficiência a nível monetário...também não podem fazer muito mais!»

(1) itens retirados do "Family Needs Survey" de Bailey & Simeonsson(1988) e da "Support Functions Scale" de Dunst, Trivette & Deal(1988)

**d) Considera que as referidas estruturas de apoio fornecem uma resposta adequada ao vosso filho?**

**e) Considera que a comunidade e a sociedade em geral é «sensível» às necessidades e características do seu filho?**

«Não! É muito "coitadinho" pra meu gosto! Não é sensível na ideia correcta das coisas! é sensível mas...hoje nem é muito! Como ele é um menino muito activo as pessoas nem se apercebem, portanto e não há melhor actuação que ajam da mesma forma para o Manuel como para o menino que está ao lado! É mais positivo isso do que aquele tipo "coitadinho" deixe fazer isso porque ele não sabe!»

**f) Quais são as barreiras/ obstáculos que encontram no dia – á – dia como pais do Manuel?**

**g) Como caracterizam os serviços que o Manuel usufrui e como conseguem articular a sua frequência com o vosso dia – á – dia?**

«É muito complicado!...o Manuel graças a deus nunca teve problemas de coração, o Manuel tem as doenças que qualquer criança tem! Necessita de muito mais cuidados, vai á terapia da fala semanalmente, tem de ir muito mais frequentemente ao oftalmologista, ele tem que fazer análises de seis em seis meses e depois a inserção. Por exemplo, agora o tempo dispendido tem sido muito grande!... Eu tenho a sorte de... estar num tipo de emprego que apesar de tudo eu sei que vou ser prejudicada por isso, porque não conhecendo ninguém dos órgãos de gestão eu nunca conseguirei entrar num lugar de quadro! Sabemos que estamos 10, 15,20 anos e ninguém nos mete no quadro porque...não metem! Pronto, o facto de não ter tempo, andar sempre a correr isso vai prejudicar-me! Tenho plena consciência disso!...tenho um emprego que sempre posso rodear, ou seja certo tempo agora...um bocadinho mais depois mas, nunca compenso muito! Mas as pessoas, algumas delas, ainda que muito poucas, são muito conscienciosas fazem-me o horário, como por exemplo este ano pedi um horário a começar ás oito horas da manhã! Claro que isso implica levantar-me sempre ás seis e meia da manhã, mas se eu pedir, por exemplo, sexta-feira não ponhas porque eu por vezes tenho de ir á pediatria com o Manuel! O pai não pode, então eu tenho que ir busca-lo, claro que para darem-me algumas tardes eu tenho que dar algumas manhãs! E depois eu tenho sorte com quem me faz os horários, claro que não vai ser sempre a mesma, mas eu tenho tido pessoas que mesmo sem estarem bem dentro do assunto me ajudam dentro do que é possível!

Claro que dar aulas naquele horário permite que o resto seja mais flexível! Com o meu marido é sempre mais complicado, mas também dentro do emprego dele há uma maior flexibilidade, agora imagine quem não tem?! É impossível! As pessoas não se apercebem do quanto nós temos que fazer para obter alguns resultados!»

**h) Quais são os apoios que consideram relevantes para o vosso filho?**

«O apoio familiar, sem dúvida!... A parte profissional é muito importante! As pessoas esquecem-se completamente que nós somos pais...e que temos direitos! Só que no papel!... A nível profissional é dar rendimento! Fazes isto e isto...mas tenho muita pena!

Os outros apoios, por exemplo, a terapia de fala é muito a nível muito particular! Não nos é dado! Claro é o que eu digo se calhar nós temos demasiado, o facto é que ele foi para a terapia da fala e funcionou muito bem! Há gente que diz assim: - erraram! Eu digo erramos por ele ter ido aos dois anos e meio, mas o facto é que se ele não fosse não tinha este avanço que teve!...tudo funciona assim...se ele não fosse para a médica particular...já no hospital a mesma médica não tem o mesmo tempo e ela é a mesma pessoa! É uma pessoa impecável, igualmente, mas devido á quantidade de crianças que tem numa manhã ela não tem tempo! E como é que me vão propor determinados meios de funcionamento se a pessoa não tem financeiramente capacidade para isso! A UADIP tem uma terapeuta de fala para não sei quantas crianças, isso funciona? Não funciona! Não funciona mesmo! Cada criança tem as suas dificuldades, o seu tipo de aprender! Há tanta coisa que se faz com tão pouco dinheiro e tanta coisa que se faz com tanto dinheiro que não serve para nada!»

**3. Práticas e percepções dos pais**

**Eu gostaria que conversássemos um pouco acerca do que consideram fundamental para o desenvolvimento do vosso filho bem como acerca das vossas rotinas diárias.**

**a) Poderiam descrever-me o dia-a-dia do Manuel;**

«O dia dele, agora? Ele levanta-se e vai á casa de banho, depois toma o pequeno almoço, o leite, vestimo-lo, vem para o jardim, almoça aqui e depois, por volta da uma, alguém vem busca-lo e vai para a avó. Está lá até ás 4, 5 horas, a brincar, a fazer as coisas com a avó e depois vai para nossa casa. Aí brinca um pouco connosco primeiro, toma banho, depois janta e depois de jantar, um de nós faz as tarefas de casa e o outro fica novamente a brincar até por volta das 10, ás vezes dez e meia ou onze horas, aí ele adormece e essa a nossa rotina diária.»

**b) De que forma o Manuel veio alterar as vossas rotinas? (organização dos dias úteis, fins de semana, férias, etc.)**

«Tudo!... (sorrisos) nós tínhamos uma vida completamente diferente...não mais feliz! Mas completamente diferente, nós agora não temos tempo para nós...não tomo isso como depreciativo, pelo contrário! Mas as nossas férias eram passadas sempre os dois em qualquer lado, fora! Fora...fora da rotina normal. Mas continuamos na mesma a passar férias com os nossos pais, na praia. Fazíamos sempre também algum tempo, agora o resto não lhe sei dizer como é que

mudou... tudo, tudo, tudo... desde a hora de deitar e de levantar. Como é que alterou, como é que não temos tempo de pegar num livro, ir ao cinema desde que ele nasceu... o tempo é em função das necessidades, das necessidades dele.»

**c) E quando o Manuel vai para a escola como decorre o vosso dia?**

**d) Quais são as actividades de jogo/ brincadeira que realiza com o seu filho e porquê?**

«É o que eu lhe digo, é sempre entre jogos... repare é que depende se ele brinca comigo ou se brinca com o pai. Nós dividimos muito quer as tarefas de brincar com ele quer as tarefas de casa, não é! E como é que nós optamos um está com ele, outro está a fazer as tarefas de casa, depois depende da tarefa rodamos, por exemplo, com o pai ele brinca mais entre aspas, porque ele gosta muito de jogar! Mas, com o pai ele joga á bola, ás escondidas, desmonta os carros e depois volta a montar – esse tipo de brincadeiras. Comigo é mais a parte de ler os livros, de fazer os jogos, de cantar as músicas, são aquelas do tipo de estar mais parado. E também nas coisas domésticas, muitas vezes colabora a fazer a cama, eu digo: - oh Manuel, vamos fazer a cama e ele responde, sim! Ele colabora mais! Oh Manuel chegas as batatas e as cebolas á mãe? Esse tipo de brincadeiras ele, ele é mais selectivo! Ele sabe muito bem que a mãe é para isto, o pai é para aquilo!»

**e) Quais são as actividades preferidas do Manuel?**

«É o que eu digo, tudo que seja ligado á rotina dele. E, jogar bola e passear, eu acho que são as coisas que ele mais gosta!»

**f) Quais são as competências do Manuel?**

«Por exemplo, ele come muito bem sozinho! Não com os talheres mas com a colher! Ele é autónomo nessa parte. Ele tem uma conversa ao telefone muito direitinha... mais ele o vestir é assim: despe mais, despe melhor (sorrisos), ele tira os sapatos, o casaco, tenta tirar a camisola. O vestir, se calhar, nós ainda não investimos ainda nisso, portanto se calhar com uma pequena ajuda ele conseguia. Por exemplo, o dobrar, apertar o fecho com pequena ajuda ele arranja, na casa de banho sabe que baixa as calcinhas, sei lá tem a consciência muito bem de que tem de lavar as mãos e fá-lo sozinho ainda que haja supervisão. Qualquer ordem ele segue, no banho, no banho o pai é que dá eu não sei essas informações! (sorrisos) agora quando está a brincar antes de ir para o banho que é aquela fase em que chegamos a casa, ele toma banho a seguir a uma brincadeira, se tiver que interromper a brincadeira chora para ir para o banho! No banho tem os seus brinquedos na água, ele coopera em tudo – mas creio que isto com pequenas ajudas ele consegue fazer!...»

**g) O que consideram ser importante para o desenvolvimento do Manuel?**

- Desenvolvimento cognitivo – «Em questão de compreensão, eu nisso não quero estar a sobrevalorizá-lo, mas eu acho que o Manuel está muito, muito bem!»

- Desenvolvimento sócio-emocional – «Não sei como responder a isso! (sorrisos) não sei ele para mim funciona exactamente como outra criança qualquer, ele retrai-se quando não conhece e é expressivo quando conhece! Eu, como quando era pequenina, tinha um problema enorme de relacionar-me com o desconhecido e não tinha problemas nenhuns! Eu acho que ele é sociável, tem uma postura de muito observador quando não conhece, mas quando começa a conhecer as coisas são muito diferentes! Não sei como responder a isso!»
- Desenvolvimento ao nível da comunicação/ linguagem – «É assim, ele ainda tem dificuldades, embora ache que ele tem estado a progredir, especialmente, nesta última fase! A conhecer muito mais palavras, tem construções espectaculares ele diz: - o pai e a mãe vai trabalhar, o Manuel fica em casa da avó! Com esta clareza, com esta composição na sequência de ideias! Ele diz: - agora a mãe vai trabalhar! Ontem disse: hoje posso, posso? Começa a ter noção de tempo, sabe perfeitamente quando vem a senhora para passar a ferro que é ao sábado! Portanto, ele já começa a construir frases e a pronunciar muito melhor as palavras, é uma evolução enorme!»
- Desenvolvimento motor – «Em termos motores tem dificuldades, não salta, não pedala, o subir as escadas tem alguma dificuldade, mas já tem mais á vontade, apoia-se no corrimão, e a descer as escadas, desce um degrau de cada vez, mas tem mais dificuldade! Agora saltar, ele salta mas tem dificuldade! A correr ele não dobra muito perfeitamente a perna, nota-se que ele tem dificuldades na motricidade!»
- Desenvolvimento ao nível da Independência Pessoal – (já referiu antes)
- Aprendizagens académicas – «Como assim? (explicação ligada á área da comunicação, o facto de utilizar o SPC e ler as histórias com esse suporte contribui para a aprendizagem de conhecimentos na área da leitura e por inerência da escrita) - eu acho que ele aprende pela prática diária, era três vezes por semana, agora menos, ele lê imagens, símbolos e palavras e alguns dos símbolos tem a palavra escrita e ele lê essas palavras! Ele isso sim, ele associa, é uma coisa que nos traz muita motivação porque o ensinamos e ele aprende muito facilmente! Em termos de leitura, ele consegue! Nem imagina como ele faz aquilo tão bem! Muito, muito bem! E ontem, eu achei uma coisa muito engraçada, ele foi buscar uns livrinhos que estão dentro de um maior e na altura em que ele ia arrumar direitinho...eu peço-lhe, por vezes, para contar, para dizer quantos lá estão e ele já diz um, dois, três, quatro. Ele, por exemplo, conhece muito bem as letras do «a, e, i, o, u»; confunde o «a» e o «e», salvo erro! Mas se dissermos vamos lá e este agora... ele diz! Isto quer dizer que se ele diz é porque não esquece, é porque aprendeu! Por exemplo, ele sabe que o «a» é de árvore, o «e» de erva! Ele retém!»

**h) O que consideram ser fulcral desenvolver no Manuel neste momento do seu desenvolvimento?**

«É a fala! Pronto! Fazer com que os outros percebam o que ele disse, que ele se sentisse implicado em tudo!»

**i) Como consideram que uma criança deve ser educada?**

- Papel do pai/mãe
- Papel da família (nuclear e família alargada)
- Papel da criança

«Na educação é muito difícil quando se ama muito uma criança, saber o que é que se deve fazer! Porque às vezes como é evidente, como educadora que sou, às vezes temos que tolerar e outras vezes ser severo! Mas quando é nosso filho isso é um pouco mais complicado, porque a educação quando é dos outros é diferente!»

**j) E ao nível da disciplina o que consideram relevante?**

«Agora há uma coisa importante, as regras, são essenciais e ele saber que há coisas que ele não deve fazer! E às outras que poderá fazer! Mas é muito difícil com um filho, e num filho com problemas saber até que ponto devemos ir! Se calhar se ele não tivesse problemas eu seria mais tolerante nalgumas coisas, mas é muito difícil saber! Eu sei uma coisa é que um filho deve ser criado com muito amor, com muito amor! E sempre muita disponibilidade para estar com as pessoas! Cheguei aonde cheguei graças aos meus pais e tenho consciência disso, a herança que eu tive foi dos meus pais!»

**l) Qual é a educação que pretendem dar ao vosso filho?**

- Educação que modela, controla e avalia o comportamento/ atitudes
- Valores fundamentais
- Liberdade
- Importância da exploração para atingir o conhecimento do que a rodeia
- Autonomia
- Obediência

«É muito importante os valores humanos, o respeitar o outro, se respeitamos os outros eles acabam por tolerar-nos e respeitar-nos e o resto deixar um bocadinho a criança ser ela mesma, apesar de tudo com regras essenciais de estar no mundo!»

A disciplina?

«A disciplina é essencial. O pai tem muito mais disciplina para ele do que eu, ele diz-me não deixes fazer isso porque ele pede-me colo quando eu estou doente, não consigo dizer-lhe que não! Não quer lavar os dentes e eu digo: - pronto deixa lá! Se calhar eu com outras regras eu digo: - não, não agora parou Manuel! Vamos fazer isto! O pai já leva mais tempo a fazer isso!...e regras é evidente que ele tem que as ter, por exemplo não pode deitar a comida fora! Tem que vestir o pijama para dormir, quer dizer ele não pode fazer o que ele quer! Questões de higiene, de comportamento, se faz alguma birra, claro que não é permitido fazer tudo! Eu digo... fazes birra, choras! Claro que eu não consigo fazer muito tempo isso! Mas eu tento que ele tenha disciplina!»

**m) Poderiam descrever como foram educados pelos vossos pais – de que forma a educação que dão ao Manuel difere ou não daquela que receberam?**

«Não! acho que não! pouco difere! Além dos meus conhecimentos académicos que são mais! Eu cheguei onde cheguei e o meus pais tinham a quarta classe, portanto o facto deles terem a quarta classe não veio condicionar, dificultou muito mais, é evidente, porque os conhecimentos não eram os mesmos, mas isso tornou-me mais pronta para as dificuldades da vida! Se eu tivesse mais possibilidades, provavelmente seria diferente! Eu quando me comparo ao meu irmão eu tenho uma postura muito diferente face aos problemas! Eu não! Eu tenho aquele problema é aquilo que eu

tenho de resolver e cabe – me a mim resolver e a mais ninguém! Isso se calhar foi herança do meu pai! Uma pessoa muito lutadora! E do carinho da minha mãe, sempre disponível, sempre com muita ternura! A gente lembra-se de como era quando chegávamos da escola e mesmo agora sempre o mesmo carinho! É importante ser amado antes de tudo! Mas se uma pessoa foi amada, eu acho que isso já implica regras!»

**n) De acordo com a sua opinião quais considera serem as funções do Jardim-de-infância?**

(um espaço educativo, um encargo económico, dar respostas às necessidades individuais das crianças, ter horários de atendimento adequados às suas necessidades, um espaço de participação e de parceria, um espaço que se preocupa em envolvê-los no trabalho a ser desenvolvido) (2)

(2) Itens obtidos a partir da entrevista "Representações Dos Pais E Educadores Acerca De Crianças Em Idade Pré-escolar", este instrumento é da autoria de Alfredo Oliva e Jesus Palácios (1992) da Universidade de Sevilha, foi traduzido e adaptado no Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar. Este projecto contou com a participação de quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal). Em Portugal decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão Ruivo, no período de 1992 a 1996.

«Essencialmente a parte social, essencialmente conviver com os pares, como vocês lhe chamam! E claro, também a parte da aprendizagem, da parte académica da pessoa, começa no jardim-de-infância. Eu sei que fazem actividades que eu não sei fazer!»

**o) Considera o Jardim-de-infância um espaço de aprendizagem? Porquê?**

(tem um programa de educação e uma organização adequados, tem poucas crianças na sala, tem pessoal capaz e com formação, tem um ambiente acolhedor, de brincadeira e com bom relacionamento, tem boas instalações e boas condições de higiene, tem material educativo adequado, tem um horário de funcionamento prolongado) (3)

**p) Na sua opinião como deve ser a participação dos pais no Jardim-de-infância?**

«Não sei muito bem! Eu gostaria de participar ao máximo...colaborar ou seja dentro do que seja possível! Mas também é muito cedo! Eu não tenho ideias claras, eu não sei se na associação de pais eu serei útil! Agora, sem dúvida, que gostaria muito que houvesse uma ligação entre nós e as educadoras e de ajudar, do género faça isso! Claro que as informações delas serão preciosas! que irão também ajudar, porque aqui é uma coisa e em casa é outra! E se me derem essas informações, e se conseguirmos conciliar estas informações e existir uma troca que possa ajudar o Manuel, fazer render ao máximo! para que o Manuel possa desenvolver-se.»

**q) Como gostaria de participar nesse espaço educativo? A que níveis?**

(3) Itens obtidos a partir da entrevista "Representações Dos Pais E Educadores Acerca De Crianças Em Idade Pré-escolar", este instrumento é da autoria de Alfredo Oliva e Jesus Palácios (1992) da Universidade de Sevilha, foi traduzido e adaptado no Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar. Este projecto contou com a participação



de quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal). Em Portugal decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairro Ruivo, no período de 1992 a 1996.

«Não sei, não sei! Dentro do possível para que haja uma maior interacção entre pais e educadores.»

## 5. Comunicação / Linguagem

### a) Como é que o Manuel comunica consigo?

- Chora (em que circunstâncias?)
- Sorri (em que situações?)
- Faz birras (o que desencadeia este comportamento?)
- Produz sons (quais?) ou repete sobretudo os mesmos?
- Muda de um som para o outro, embora repita o mesmo som a maioria das vezes ( "ba ba da ba ba)
- Olha para os pais e parece falar com eles, apesar de não dizer palavras completas?
- Verbaliza ( o que diz? Acerca do quê?)
- Posturas corporais (encolhe os ombros, aproxima-se/afasta-se do adulto com o objectivo de mostrar o seu interesse por algo; aponta para; leva-os aquilo que deseja; vai buscar o objecto que se relaciona com o que pretende; fica imóvel e não sai do local enquanto não obtém o que pretende)
- Faz expressões faciais (objectivo transmitir uma ideia/ emoções, chamar a atenção dos que o rodeiam, dizer sim e não?)
- Estabelece contacto ocular e espera que o outro olhe;
- Recorre a gestos (naturais e/ ou estruturados)
- Atenção conjunta (joga com/ a par de... e centra a atenção no objecto/jogo/brincadeira e no adulto)
- Nomeia/rotula o que o rodeia
- Cumprimenta o outro
- Faz pedidos

«Falando, (sorrisos), falando muito, muito, muito! Ele nomeia, conhece o que está em casa, sabe ligar e desligar a televisão que está na sala. Ele sabe que o quarto é para brincar, no quarto dos pais lê, porque á noite lê as histórias no quarto dos pais! E sabe que na cozinha faz-se a comida! Lava-se a roupa! Ele sabe tudo, tem tudo muito bem estruturado! Ele cumprimenta quer com um «passou bem», tanto cumprimenta que obriga toda a gente a cumprimentar! (sorrisos) Ele faz pedidos, sim!»

### b) Como comunica com o seu filho?

- Fala com ele (recurso á fala acompanhado de gestos naturais ou estruturados, Recorre a outras formas de transmitir a informação ex: imagens, os objectos reais)

- Descreve o que o rodeia e faz comentários acerca de...
- Joga ao faz de conta;
- Utiliza objectos tais como brinquedos, jogos...
- Utiliza o computador, dvds interactivos etc.
- Utiliza um sistema alternativo ou aumentativo da comunicação;

«Falando, normalmente eu falo muito rápido e com ele aprendi a falar mais espaçadamente...e com frases muito mais curtas! Uma vez faço, outras vezes esqueço-me no meio da minha rotina! Ele entende perfeitamente tudo, tudo! Olha Manuel vai buscar aquilo, olha vai chamar o pai, a definição das situações! Como ele é uma criança que está habituada a ouvir-me dizer: - olha a mãe está a fazer isto e de seguida vai fazer!...falo sempre acerca do que decorre, desde pequenino que faço isso com ele! Ele é engraçado, mesmo quando jogo ao faz de conta com ele! É fácil, como já lhe disse, uma coisa que ele gosta muito é a de brincar com os tachinhos e dar de comer ao boneco, põe o peixe no tacho, frita o peixe! E nesse tipo de brincadeiras eu tento ajudá-lo a enriquecer a fala, o vocabulário dele! Sem dúvida! Estes tipos de brincadeiras que nos ensinaram através da terapia da fala, da terapeuta da fala. Ele tem computador e utiliza os jogos que tem, por exemplo ele adora «Os Patinhos». Se forem jogos em que utiliza o teclado e que implicam que ele esteja parado ele não gosta tanto. Ele gosta de carregar no teclado indiscriminadamente. Depois há aqueles computadores de brincar que ele pode carregar indiscriminadamente e que ele adora. Mas se for escolhe, por exemplo, em que ele tem de esperar ele necessita que lhe diga: - oh Manuel tem calma! Por exemplo, há um que é para repetir palavras correctamente, precisa de ajuda! Tem de ser um jogo que não exija muita concentração! Se for jogos que precisam de concentração e que precisa de carregar na tecla certa é complicado para ele! Ele usa o SPC mais nos livros que se encontram codificados.»

**c) Como gostava que o seu filho comunicasse consigo?**

«Como comunica agora com muita melhor pronúncia! (sorrisos) é que ele já fala muito, muito, constantemente! Já nos sentimos muito acompanhados por ele, eu nunca estou sozinha porque ele constantemente está a falar! Agora com as frases construídas, essencialmente adquiriu uma melhor pronúncia! Para os outros entendê-lo e ele sentir-se mais concretizado!»

Valbom, 13 de Novembro de 2004 – Inventário Home (Pré-teste)

- Valbom, 2 de Junho de 2005 - Inventário Home (Pós-teste)

HOME – versão 3-5 (2003)

**HOME <sup>(1)</sup>**  
**VERSÃO 3 -5 ANOS**  
**Folha de Rosto**

Apelido:            Nome: Manuel      Data de nascimento: 24/02/2001

Data da entrevista: Pré-teste - 13/11/04      Pós-teste - 2/06/05      Entrevistador: F. Mamede

Morada:      Telefone:      Entrevistado: mãe      Relação com a criança: progenitora

Escolaridade Mãe: Ensino Superior – Doutoramento em Engenharia Química

Escolaridade Pai: Licenciatura Engenharia Química      Profissão da Mãe: Prof.Drª Ensino Superior

Horas trabalho/ semana:      Profissão do Pai: Engenheiro Químico      Horas trabalho/ semana:

Grupo Étnico:      Língua falada em casa: Português

Quem toma conta da criança? Pais e avó materna Quem tomou conta da criança no ano passado?

Pais e avó materna      Outras pessoas presentes durante a entrevista: pai      Notas:

**QUADRO RESUMO**

	Máximo	Cotação		Comentários
		Pré-teste	Pós-teste	
I. Materiais Para Aprendizagem	13	12	12	
II. Estimulação da Linguagem	9	9	9	
III. Ambiente Físico	7	6	6	
IV.Responsividade	8	6	8	
V.Estimulação Académica	6	6	6	
VI.Modelagem	8	7	5	
VII.Variedade	10	7	7	
VIII.Aceitação	4	4	4	
Pontuação Total	73	57	57	

<sup>1</sup> Versão adaptada da HOME – versão 3-5(2003) traduzida pela autora da investigação e revista pelo Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança – FPCE – Universidade do Porto

## HOME 3 -5 Anos – Folha de Registro

## VERSÃO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA – Atraso de Desenvolvimento)

Coloque mais ( + ) ou menos ( - ) á frente de cada item.(O – Observação, E – Entrevista, M – Misto) – pré-teste

I. MATERIAIS PARA APRENDIZAGEM	Pré-teste	Pós-teste		Pré-teste	Pós-teste
1. A criança tem brinquedos que ensinam cores, formas e tamanhos. <b>M</b>	+	+	35. A criança é estimulada a aprender relações espaciais. <b>E</b>	+	+
2. A criança tem três ou mais puzzles. <b>M</b>	+	+	36. A criança é estimulada a aprender os números. <b>E</b>	+	+
3. A criança tem gravador/ CD/ DVD e pelos menos 5 discos infantis/cassetes. <b>M</b>	+	+	37. A criança é estimulada a aprender a ler algumas palavras. <b>E</b>	+	+
4. A criança tem brinquedos ou jogos que permitem a expressão livre. <b>M</b>	+	+	37 a . A criança é encorajada a desenvolver competências sociais necessárias nos contextos escolares.. <b>E</b>	+	+
5. A criança tem brinquedos ou jogos para exercitar a motricidade fina. <b>M</b>	+	+	VI. MODELAGEM		
6. A criança tem brinquedos ou jogos que facilitam a aprendizagem dos números. <b>M</b>	+	+	38. A criança é habituada a respeitar um horário alimentar. <b>E</b>	+	+
7. A criança tem pelo menos 10 livros infantis ou discos /CDs de histórias. <b>M</b>	+	+	39. A TV é utilizada de forma criteriosa. <b>E</b>	+	-
8. Há pelo menos 10 livros visíveis em casa. <b>M</b>	+	+	40. A criança pode exprimir sentimentos negativos sem ser castigada severamente. <b>E</b>	-	+
9. A família compra e lê um jornal diário. <b>E</b>	-	-	41. A criança pode bater no progenitor sem ser castigada severamente. <b>E</b>	+	-
10. A família assina, compra ou recebe pelo menos uma revista. <b>E</b>	+	+	41 a. O progenitor ensina e encoraja a criança a desenvolver competências de jogo e interacção apropriadas. <b>E</b>	+	+
11. A criança é estimulada a aprender as formas. <b>E</b>	+	+	41 b. O progenitor ensina e encoraja a criança a aprender hábitos de higiene pessoal. <b>E</b>	+	+
11a .A criança tem brinquedos, enfeites, materiais que permitem a estimulação passiva. <b>M</b>	+	+	42.O progenitor apresenta o entrevistador á criança. <b>O</b>	+	+
11b . O progenitor comunica pelo menos uma vez por mês com a escola ou instituição educativa acerca dos progressos da criança. <b>E</b>	+	+	42 a . O progenitor interage fisicamente com a criança pelo menos três vezes durante a entrevista. <b>O</b>	+	+
II. ESTIMULAÇÃO DA LINGUAGEM			VII. VARIEDADE		
12. A criança tem brinquedos que ajudam a conhecer os nomes dos animais. <b>M</b>	+	+	43. A criança tem um instrumento musical verdadeiro ou de brincar. <b>M</b>	-	-
13. A criança é estimulada a aprender o alfabeto. <b>E</b>	+	+	44. A criança é levada a passear por um membro da família pelo menos uma vez por semana. <b>E</b>	+	+
13a . O progenitor passa algum tempo pelo menos três vezes por semana a ajudar a criança a comunicar. <b>E</b>	+	+	45. A criança fez viagens de mais de 60 km durante o último ano. <b>E</b>	-	-
14. Os pais ensinam á criança expressões verbais elementares de boa educação, tais como <i>Se faz o favor, Obrigado e Desculpe</i> . <b>E</b>	+	+	46. A criança foi levada a um museu ou exposição de arte, durante o último ano. <b>E</b>	-	-
15. O progenitor estimula a criança a falar e passa algum tempo a ouvi-la. <b>E</b>	+	+	47. O progenitor habitua a criança a arrumar os brinquedos sem ajuda. <b>E</b>	+	+
16. A criança pode escolher o que comer ao pequeno –almoço ou ao almoço. <b>E</b>	+	+	48. A criança come pelo menos uma refeição por dia com os pais. <b>E</b>	+	+
17. O progenitor exprime-se utilizando formas gramaticais e pronuncia correctas. <b>O</b>	+	+	49. O progenitor deixa a criança escolher alguns alimentos ou marcas na mercearia. <b>E</b>	+	+

18. A voz do progenitor transmite sentimentos positivos acerca da criança. O	+	+	50. O progenitor usa frases com estrutura e vocabulário complexo. O	+	+
18a . O progenitor facilita a comunicação entre o entrevistador e a criança. O	+	+	51. Os trabalhos manuais da criança estão expostos em algum lugar na casa. O	+	+
III. AMBIENTE FÍSICO			51 a . A criança não fica confinada ao parque ou á cadeira durante a maior parte da entrevista. O	+	+
19. O edifício parece seguro. O	+	+	VIII. ACEITAÇÃO		
20. A zona de brincadeira exterior parece segura. O	-	-	52. Não mais do que uma situação de castigo físico durante a semana anterior. E	+	+
21. O interior da casa não é escuro nem monótono em termos perceptivos. O	+	+	53. O progenitor não repreende nem grita á criança mais do que uma vez durante a entrevista. O	+	+
22. A zona que rodeia a casa é agradável em termos estéticos. O	+	+	54. O progenitor não restringe fisicamente a criança durante a entrevista. O	+	+
23. A casa tem 9 metros quadrados de espaço habitável por pessoa. O	+	+	55. O progenitor não bate na criança durante a entrevista. O	+	+
24. As divisões da casa não estão superlotadas com mobília. O	+	+			
25. A casa está razoavelmente limpa e arrumada. O	+	+			
IV. RESPONSABILIDADE					
26. O progenitor mantém a criança próxima de si 10 a 15 minutos por dia. E		+			
26a . O progenitor ensina a criança como demonstrar afecto, aprovação e outras respostas afectivas positivas. M	+	+			
27. O progenitor conversa com a criança pelo menos cinco vezes durante a entrevista. O	-	+			
28. O progenitor responde verbalmente ás perguntas ou pedidos da criança. O	+	+			
29. O progenitor responde verbalmente ao discurso da criança. O	-	+			
30. O progenitor elogia as qualidades da criança 2 vezes durante a entrevista. O	+	+			
31. O progenitor acaricia, beija ou abraça a criança durante a entrevista. O	+	+			
32. O progenitor ajuda a criança a mostrar alguma habilidade durante a entrevista. O	+	+			
V. ESTIMULAÇÃO ACADÉMICA					
33. A criança é estimulada a aprender as cores. E	+	+			
34. A criança é estimulada a aprender rimas, canções, lengalengas, etc. E	+	+			

**Centro Infantil de Valbom, 15 de Novembro de 2004**

- Aplicação da Escala de Avaliação do Desenvolvimento Linguístico Reynell III (psicóloga)

- **Centro Infantil de Valbom, 17 de Novembro de 2004**

Data/ Horário/ Local	Intervenientes	Assuntos tratados	Questões colocadas	Propostas de intervenção	Observações/ Inferências
17/11/2004 14.30- 18.00 Casa	Educadora de apoio e educadora responsável pelo projecto de intervenção	Lista de verificação de comportamentos Portage	- apresentação dos dados da observação - registo para grelha com o propósito de definição da linha de base com este instrumento		

- **Centro Infantil de Valbom, 18 de Novembro de 2004**

- Aplicação da Lista de Verificação de comportamentos Portage (Educadora de Apoio Educativo/Ensino Especial)

**Reunião com a equipa educativa da sala de actividades dos 4 anos**

Data /horário/local	Intervenientes	Assuntos tratados	Questões colocadas	Observações / Inferências
18/11/2004 14.15 – 15.30 Centro Infantil de Valbom	Educadora do ensino regular Educadora de apoio educativo Duas auxiliares de acção educativa Estagiária finalista Educadora responsável pelo projecto de investigação	-apresentação da educadora responsável pelo projecto de investigação - apresentação do projecto de investigação: <b>Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação – área de Intervenção Precoce</b>  <b>Dissertação de Mestrado – “O efeito de um Programa de Intervenção de Desenvolvimento Comunicacional/ Linguístico numa criança com Trissomia 21” (estudo de caso)</b>  <b>Reflectir acerca dos seguintes conceitos:</b>	- a educadora do ensino regular referiu que considerava importante o trabalho a levar a cabo - a educadora de apoio educativo referiu o facto de ser uma vantagem ter alguém que está a fazer investigação a trabalhar no terreno com os seus pares - as auxiliares de acção educativa não manifestaram a sua opinião tal como a estagiária e quando lhes perguntei	- escutaram com atenção o que lhes foi proposto, no entanto recebi pouco feedback quanto ao projecto de investigação

		<p>-Comunicação, linguagem e fala</p> <p>-Desenvolvimento comunicacional</p> <p>-A criança com Trissomia 21</p> <p>-Desenvolvimento global e mais concretamente o desenvolvimento comunicacional/linguístico da criança com Trissomia 21</p> <p>-Importância do desenvolvimento de interações comunicacionais significativas/ adequadas entre a criança e os seus pais( contexto casa); com os intervenientes presentes no contexto de Jardim-de-Infância e igualmente com os seus pares (contexto escola)</p> <p><b>Metas a atingir:</b></p> <p>-Implementação de um programa de intervenção com um enfoque na área comunicacional/ linguística «sensível» aos estilos parentais e aos estilos de ensino dos diferentes significativos, entre eles os pais, nos diferentes contextos e cenários (casa, escola)</p> <p>-Abordagem centrada no jogo (características dos intervenientes, tendo por base as rotinas da criança e assumindo que "... a brincadeira é o trabalho da criança")</p> <p>-Abordagem centrada na família o Programa de Intervenção de Apoio á Família e a prestação de serviços inerente terá presente as preocupações/recursos e prioridades da família, onde os profissionais encorajam e apoiam os pais a liderarem a</p>	<p>directamente se tinham dúvidas, se havia algo que não tinham percebido a resposta foi não.</p>	
--	--	---	---	--

		<p>tomada de decisões.</p> <p>Sumariamente podemos dizer que os serviços apresentam-se como promotores de competências e co-responsáveis no fortalecimento das famílias através do desenvolvimento de redes de apoio informal e de troca recíproca de serviços (McGonigel &amp; Garland, 1988)</p> <p><b>Formas de operacionalização</b></p> <p>definição da linha de base:</p> <p>-Escala de Avaliação do Desenvolvimento de Ruth Griffiths (escala que avalia o quociente desenvolvimental, a realizar no Jardim-de-Infância)</p> <p>-Portage (avaliação da educadora de apoio, a realizar a partir da observação em Jardim-de-Infância – é um sistema de ajuda à educação de crianças que registam alterações no seu desenvolvimento, fornece-nos dados quanto ao desenvolvimento da criança em diferentes contextos, compreende uma lista de registo de comportamentos e encontra-se organizado em seis áreas de desenvolvimento: estimulação do bebé, socialização, linguagem, autonomia, cognição e desenvolvimento motor. Este instrumento também inclui sugestões de actividades, embora não iremos focalizar a nossa atenção neste aspecto pois optamos por uma outra abordagem)</p> <p>-Escala de Avaliação de Desenvolvimento Linguístico</p>		
--	--	--	--	--



		<p>Reynell( escala que avalia o desenvolvimento na área da Comunicação – componentes compreensiva e expressiva, a realizar no Jardim-de-Infância)</p> <p>- Home – Home observation for measurement of the environment ( avaliação da qualidade do ambiente familiar – sub-escalas: responsividade materna, aceitação dos comportamentos da criança, organização do ambiente físico e temporal, provisão de material de jogo apropriado, envolvimento da mãe com a criança, oportunidade e variedade na estimulação diária e necessidades educativas especiais – formato de entrevista semi-estruturada e com alguns itens de observação a ser realizada em casa com a presença da criança)</p> <p>-Entrevista semi-estruturada aos pais</p> <p>-Entrevista semi –estruturada às educadoras (ensino regular e de apoio apoio educativo)</p> <p>1.implementação do programa de intervenção – currículo baseado no Transdisciplinary Play – Based Intervention (área da comunicação)</p> <p>- avaliação quinzenal e mensal da evolução registada (recurso á observação participante feita pela autora em contexto casa e escola, duas vezes por mês; reuniões de avaliação de carácter formal e informal com os intervenientes; necessidades,</p>		
--	--	--	--	--

		<p>dificuldades, sucessos e as propostas a levar a cabo no contexto casa)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- avaliação final de toda a intervenção recorrendo ao uso dos instrumentos iniciais usados para a definição da linha de base:</li> <li>-Escala de Avaliação do Desenvolvimento Griffiths</li> <li>-Portage ( avaliação da educadora de apoio)</li> <li>-Escala de Avaliação de Desenvolvimento Linguístico Reynell</li> <li>- Home ( avaliação da qualidade do ambiente familiar)</li> <li>-Entrevista semi-estruturada aos pais</li> <li>-Entrevista semi –estruturada às educadoras (ensino regular e de apoio apoio educativo)</li> <li>- importância dos diferentes intervenientes presentes na reunião face á intervenção</li> <li>- espaço para discussão do projecto</li> </ul>		
--	--	---	--	--

**Centro Infantil de Valbom, 22 de Novembro de 2004**

- Aplicação da Lista de Verificação de Comportamentos Portage (Educadora de Apoio Educativo/Ensino Especial)

**Centro Infantil de Valbom, 23 de Novembro de 2004**

- Aplicação da Escala de Avaliação do Desenvolvimento Linguístico Reynell III (psicóloga)

• **Centro Infantil de Valbom, 24 de Novembro de 2004**

- Aplicação do Portage com a educadora de apoio educativo

**Lista de Verificação de Comportamentos  
Linguagem**

<b>Nível actual de competências</b>	<b>Competências emergentes</b>	<b>Competências não adquiridas</b>
<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>
Responde a perguntas que sejam que exijam respostas «sim» ou «não»	Diz dez palavras	Diz o nome de cinco membros da família, incluindo o dos animais domésticos
Brinca com duas ou três crianças da sua idade	Diz « não há»/ «não há mais»/ « não está cá»	Aponta doze objectos familiares quando nomeados
Cumprimenta outras crianças e adultos conhecidos, quando se lhe recorde	Responde á pergunta «o que é isto?» com nome do objecto	Repete acções que provocam riso ou atraem a atenção
A pedido encontra um livro específico	Quando brinca imita os movimentos de outra criança	Diz o nome de quatro brinquedos
Nomeia 4 imagens comuns	Combina o uso de palavras e gestos para manifestar os seus desejos	Brinca com duas ou três crianças da sua idade
Nomeia objectos comuns numa variedade de situações ( por ex: no jardim, no quintal, nas lojas, em casa)	Pede alguns alimentos dizendo o seu nome quando lhos mostra( leite, pão, bolacha)	Cumprimenta outras crianças e adultos conhecidos quando se lhes recorda
<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>
Actua em resposta a pistas verbais durante uma brincadeira de faz de conta( por exemplo: o urso tem fome)	Combina verbo ou nome com «aqui» e «ali» em frases de duas palavras( por ex: cadeira aqui)	Responde á pergunta «o que está----- a fazer» descrevendo actividades simples
Aponta a imagem de um objecto comum descrito pelo uso	Aponta ou nomeia objectos pelo som que produzem	Combina substantivos e/ou adjectivos em frases de duas palavras por ex: bebé cai
Ouve histórias simples( por exemplo: horas de ir para a cama)	Ao falar refere-se a si próprio pelo seu nome	Emprega uma palavra quando necessita de ir á casa de banho
Obedece a uma série de duas ordens relacionadas	Utiliza a forma verbal « está a ... » ( está a comer, está a ouvir)	Seleciona um objecto descrito pela sua função( copo, escova)
Fala enquanto brinca ao faz de conta com o adulto	Indica posse usando «do/ da» quando se lhe pergunta: «de quem é...?»	Responde a perguntas com interrogativa «onde?»
Diz «não»	Emprega os artigos «o», «a», «um», «uma»	Indica a idade com os dedos
<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>
Canta e dança ao som da	Mantêm uma conversa	Usa frases de quatro palavras

música	simples	
Cumprimente adultos conhecidos sem que se lhe lembre	Nomeia objectos pequenos e grandes	Identifica( fazendo gestos/ mímica) sons fortes e fracos nos jogos musicais
Conta até 3 por imitação	Responde correctamente a ordens com «fora» e «atrás»	Segue as regras de um jogo( imitando as acções de outras crianças)
Atende o telefone, chama o adulto ou fala com pessoas conhecidas	A pedido nomeia três cores	A pedido aponta dez partes do corpo
Presta atenção a uma história durante cinco minutos	Nomeia três formas( círculo, triângulo e quadrado)	A pedido verbal, aponta para um rapaz/ menino, rapariga/ menina
Espera pela sua vez	Executa séries de duas ordens não relacionadas	Pede autorização para mexer num brinquedo com que outra criança está a brincar

### Autonomia

Nível actual de competências	Competências emergentes	Competências não adquiridas
<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>
Consegue estar sentado no bacio durante 5 minutos	Despe as calças já desabotoadas	Enfia os braços nas mangas e as pernas nas calças
Põe e tira o chapéu da cabeça		Despe as calças já desabotoadas
Tira as meias		Indica a necessidade de ir á casa de banho por gestos ou palavras
Tira os sapatos quando estão desapertados e soltos		
Despe o casaco já desabotoado		
Abre e fecha um fecho eclair grosso, menos o encaixe		
<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>
Despe roupa simples já desabotoada	Tira a toalha das mãos do adulto e seca as mãos e a cara	Chupa líquidos de um copo ou de uma caneca utilizando uma palhinha
Usa a torneira sozinha( quando em cima de um banco chega á torneira)	Quando se lhe dá uma toalha seca as mãos sem ajuda	Durante o dia pede «a tempo» para ir á casa de banho
Lava as mãos e a cara com sabonete se o adulto regular a água	Controla a baba	Não se molha durante a sesta
Evita acidentes com esquinas de móveis, escadas sem protecção, etc	Calça os sapatos	Deita água de um jarro pequeno( ¼ l) para o copo, sem ajuda
Usa o guardanapo quando lhe lembram	Pendura o casaco num cabide colocado á sua altura	Desaperta molas da roupa
Espeta a comida com o garfo e leva-o á boca		No banho lava sozinho os braços e as pernas
<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>
Os rapazes fazem xixi de pé		Come sozinha uma refeição completa
		Veste-se sozinha com ajuda nas camisolas, nos fechos e nos botões
		Limpa o nariz quando se lhe pede
		Acorda seca duas vezes em cada semana

Cognição

Nível actual de competências	Competências emergentes	Competências não adquiridas
<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>
Junta objectos semelhantes	A pedido insere cinco cavilhas redondas no tabuleiro perfurado	
Rabisca		
Aponta para si próprio quando lhe perguntam: onde está o/a...?»		
Junta objectos ás imagens dos mesmos		
Aponta para as imagens de objectos nomeados		
Vira 2-3 páginas de um livro, ao mesmo tempo, para procurar uma imagem nomeada		
<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>
Coloca 3 peças geométricas num tabuleiro de encaixe	Emparelha três cores	Nomeia quatro imagens comuns
Identifica objectos ou animais pelo som que eles produzem	A pedido aponta para o grande e o pequeno	Desenha uma linha vertical, por imitação
	A pedido coloca objectos dentro de..., debaixo de..., em cima de...	Desenha uma linha horizontal por imitação
	Monta quatro partes de um brinquedo de encaixe	Copia um círculo
	Descreve acções em imagens	Junta materiais com texturas iguais
	Junta formas geométricas ás imagens que as representam	Desenha uma cruz, por imitação
<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>
A pedido aponta 10 partes do corpo	Nomeia objectos pequenos e grandes	A pedido verbal, aponta para um rapaz/menino e para uma rapariga/menina
Emparelha objectos 1 a 1( 3 ou mais objectos	Repete canções/lenga-lengas em que se brinca com os dedos	Diz se um objecto é pesado ou leve
	Conta até três, por imitação	Junta as duas metades de uma figura para fazer um todo
	Conta até dez objectos por imitação	Descreve 2 acontecimentos ou personagens de uma história conhecida ou de um programa de televisão
	Diz se os objectos são iguais/diferentes	Aponta para os objectos compridos e para os curtos
		Diz quais os objectos que “vão bem juntos”

## Desenvolvimento Motor

Nível actual de competências	Competências emergentes	Competências não adquiridas
1 a 2 anos	1 a 2 anos	1 a 2 anos
Desce as escadas gatinhando para trás		Põe-se de cócoras e volta a pôr-se em pé
Senta-se sozinho numa cadeira pequena		Imita movimentos circulares
Empurra e puxa brinquedos enquanto anda		
Utiliza um cavalo ou uma cadeira de baloiço		
Sobe escadas com ajuda		
Dobra-se pela cintura para apanhar objectos, sem cair		
2 a 3 anos	2 a 3 anos	2 a 3 anos
Dá a volta aos puxadores ou maçanetas das portas, etc	Anda para trás	Salta no mesmo lugar com ambos os pés
Desce escadas com ajuda	Atira uma bola a um adulto que está imóvel a 1,5m de distância	Dá cambalhotas para frente com ajuda
Constrói uma torre de 5 – 6 cubos	Dobra um papel ao meio, imitando o adulto	
Vira as folhas de um livro uma a uma	Separa e junta objectos com materiais aderentes	
Desembrulha objectos pequenos	Faz bolas de barro, massa ou plasticina	
Dá um pontapé numa bola grande e imóvel	Pega num lápis entre o polegar e o indicador, com o lápis apoiado no dedo médio	
3 a 4 anos	3 a 4 anos	3 a 4 anos
Faz encaixes com 3 peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio	Martela 5 em cada 5 cavilhas	Corta com uma tesoura
Dá um pontapé numa bola grande quando a rolam na sua direcção		Salta de uma altura de 20 cm
		Anda em bicos de pés
		Corre dez passos com movimento coordenado e alternando dos braços

- Centro Infantil de Valbom, 26 de Novembro de 2004

- Aplicação da Escala de Avaliação do Desenvolvimento Ruth Griffiths (psicóloga)

- Centro Infantil de Valbom, 30 de Novembro de 2004

- Aplicação da Escala de Avaliação do Desenvolvimento Ruth Griffiths (psicóloga)

- Centro Infantil de Valbom, 13 de Dezembro de 2004

- Entrega dos relatórios das Escalas de Avaliação aplicadas pela psicóloga Carla Peixoto

## RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

NOME: _____
DATA DE NASCIMENTO: _____
JARDIM-DE-INFÂNCIA: Centro Infantil de Valbom

Realizou-se igualmente uma avaliação de carácter formal com a Escala de Desenvolvimento Mental de *Ruth Griffiths*. Esta escala considera 6 grandes áreas de competência, organizando-as em 6 sub-escalas, nomeadamente: (A) Locomotora; (B) Pessoal-social; (C) Audição-Linguagem; (D) Coordenação Óculo-manual; (E) Realização; (F) Raciocínio Prático.

Conforme o apresentado no quadro abaixo, o Quociente Geral de desenvolvimento obtido pelo João foi de 61.2. Como é possível verificar, o João apresenta resultados que se encontram abaixo do intervalo normativo (85-115) em todas as escalas do instrumento.

Assim, com base na análise dos dados desta avaliação, concluímos tratar-se de uma criança que apresenta um atraso acentuado de desenvolvimento, funcionando abaixo do nível esperado para o seu grupo etário, nas várias áreas do desenvolvimento.

Sub-escalas	Sub-quociente	Desvio em relação à média (100)
A. Locomotora	55.7	- 44.3*
B. Pessoal-social	81.8	-18.2*
C. Audição-fala	53.4	- 46.6*
D. Coordenação Óculo-manual	68.2	- 31.8*
E. Realização	56.8	- 43.2*
F. Raciocínio Prático	51.4	- 48.6*

\* - Resultado significativo

Quociente Geral de Desenvolvimento	61.2
------------------------------------	------

Quadro 1 – Resultados das Escalas Griffiths e desvio da média (M=100, DP=15)

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

JARDIM-DE-INFÂNCIA: Centro Infantil de Valbom

O processo de avaliação formal iniciou-se com a administração da Escala de Desenvolvimento da Linguagem Reynell III (tradução e adaptação portuguesa provisória da escala, Castro, Gomes & Amorim, 1998), a qual contempla não só a componente da expressão como também a componente da compreensão.

Este instrumento é composto por duas escalas: a escala de Compreensão e a Escala de Expressão. A escala de Compreensão compreende 62 itens, organizados em dez partes específicas: (a) palavras isoladas; (b) relacionar dois objectos nomeados; (c) relacionar agentes e acções; (d) constituintes frásicos; (e) atributos; (f) grupos nominais; (g) relações locativas; (h) verbos e atribuição de papel temático; (i) vocabulário; (j) gramática complexa; (k) inferências. Por sua vez, a escala de Expressão pretende avaliar a capacidade da criança em produzir palavras isoladas bem como uma variedade de estruturas gramaticais. Esta escala está organizada em 6 partes principais (incluindo em algumas delas sub-partes): (a) nomeação de palavras; (b1) nomeação de verbos; (b2) nomeação de grupos adjectivais; (c1) nomeação de plurais; (c2) utilização de flexão verbal na terceira pessoa; (d) utilização de estruturas frásicas complexas por imitação; (e) correcção de erros; (e1) complementar enunciados com estruturas complexas; (f) frases negativas e interrogativas com três e mais elementos (Castro, 2001).

A avaliação decorreu no jardim-de-infância (mais especificamente, numa sala com privacidade, conforto, silêncio e poucos estímulos visuais), ao longo de duas sessões. O João cooperou principalmente em actividades do seu interesse, durante períodos relativamente curtos de tempo.

Ao compararmos os resultados obtidos pelo João com a população portuguesa da mesma faixa etária (cf. Quadro em anexo 1), podemos concluir que o João apresenta resultados na média relativamente à compreensão de palavras simples e de relações básicas entre palavras, incluindo objectos e pessoas nomeados e acções, e em termos de expressão, palavras simples de nomeação de objectos.

Na componente da compreensão, as suas dificuldades resumem-se a: atributos; grupos nominais, relações locativas, verbos e atribuição de papel temático, vocabulário e gramática complexa. Por fim, no que respeita à componente da expressão, o João apresenta dificuldades ao nível dos verbos, plurais e inflexões da terceira pessoa (singular).



Anexo 1:

		Resultado obtido	Resultado esperado Média (desvio- padrão)
Escala de Compreensão	(a) Palavras isoladas	15	14.98 (0.17)
	(b) Relacionar dois objectos nomeados	6	5.97 (0.26)
	(c) Relacionar agentes e acções	3	2.95 (0.29)
	(d) Constituintes frásicos	3	3.72 (0.74)
	(e) Atributos	0	3.55 (0.90)
	(f) Grupos nominais	1	3.11 (1.58)
	(g) Relações locativas	1	4. 01 (1.15)
	(h) Verbos e atribuição de papel temático	0	2.55 (1.20)
	(i) Vocabulário e gramática complexa	0	2.36 (1.34)
	(j) Inferências	0	1.13 (1.05)
	<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>44.32 (5.96)</b>
Escala de Expressão	(a) Palavras isoladas	8	9.63 (0.62)
	(b1) Verbos	1	3.68 (0.76)
	(b2) Grupos adjectivais	0	1.20 (0.66)
	(c1) Inflexões: Plurais	0	5.39 (1.46)
	(c2) Inflexões: Terceira pessoa (singular)	0	2.61 (1.18)
	(c3) Inflexões: Pretérito perfeito	0	0.88 (0.63)
	(d) 3 e 4 Elementos frásicos	0	1.61 (1.87)
	(e1) Estruturas complexas: imitação	0	0.09 (0.43)
	(e2) Correção de erros	0	0.51 (0.72)
	(e3) Estruturas complexas: enunciados a completar	0	0.46 (0.58)
	(f) Negação, interrogação, flexão de género	0	1.55 (1.03)
	(f) Negação, interrogação, flexão de género	0	0.03 (0.20)
	(f) Negação, interrogação, flexão de género	0	0.01 (0.11)
	<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>27.64 (6.72)</b>

Valbom , 28 de Dezembro de 2004

- Avaliação das competências na área da comunicação e da linguagem tendo por base o Transdisciplinary Play based Assessment, recurso às Linhas Orientadoras de Observação do Desenvolvimento Linguístico e Comunicacional

## Linhas Orientadoras de Observação do Desenvolvimento Linguístico e Comunicacional

Nome da criança: Manuel

Data de nascimento: 24/02/2001

Idade: 3 A 9m

Nome do observador: Fernanda e Berta

Data da avaliação: 2004/12/10

### I – Formas de comunicação

#### A. Qual é a modalidade primária de comunicação usada pela criança?

Contacto ocular (ex : olhar para o objecto que pretende, para uma pessoa como forma de transmitir uma informação; uso de símbolos ou de quadros com imagens que possibilitam através do olhar indicar o que pretende) (x)

Gesto (ex: gestos naturais ou gestos da Língua Gestual) (x)

Contacto físico (ex: capacidade de manipular um computador) (x)

Vocalizações (ex: sons pré – linguísticos – gorgolejos, gemidos, grunhidos)

Língua Gestual

Idiossincrática (x)

formal

Verbalizações (x)

Sistema Alternativo ou Aumentativo da Comunicação (ex: PIC; BLISS; MAKATON; SPC)

(SPC)

#### B. Que outras formas adicionais de comunicação utiliza?

C. Qual é a frequência das interações comunicativas? *(O número de interações comunicativas é mais elevado em casa, no Jardim-de-Infância o número é mais elevado quando na presença dos pares – faz uso da oralidade para estabelecer a comunicação).*

### II – Pragmática

#### A. Qual o estágio ou fase da intencionalidade demonstrada pela criança?

Pré-locutório (ausência de intenção da parte da criança, os comportamentos são interpretados pelos pais e educadores)

- o Illocutionary (uso de gestos comunicacionais ou de vocalizações para comunicar intenção)

- Locutório (uso de palavras para comunicar) *(faz o uso do gesto e da palavra de forma isolada, embora já se observe a combinação do gesto e da palavra em determinadas situações)*

**B. Qual o significado dos gestos, vocalizações e verbalizações?**

- Chamar a atenção (x)
- Solicitar os objectos (x)
- Solicitar acções (x)
- Solicitar informação (x)
- Protesto (x)
- Fazer comentários relativos aos objectos (x)
- Cumprimentar
- Responder (x)
- Compreender o discurso do outro (x)
- Outros

**C. Que funções tem a comunicação da criança?**

- Instrumental (satisfação de necessidades ou desejos) (x)
- Reguladora (com o objectivo de controlar o comportamento dos outros) (x)
- Interação (definir ou participar nas trocas sociais) (x)
- Pessoal (expressar opiniões ou sentimentos)
- Imaginativa (envolver-se na criação, na fantasia)
- Heurística (para obter informação)
- Informativa (fornecer informação) (x)

**D. Que competências de discurso são apresentadas pela criança? ( o habitual e o óptimo)**

- Presta atenção ao discurso do outro (x)
- Inicia a conversação
- Turnos de interação (a regra de falar «vez á vez» sem colisões verbais) (x)
- Mantém o tópico/tema da conversa (x)
- Muda o tópico/ tema da conversa (voluntariamente) (x)
- Clarifica o seu discurso a pedido
- Coloca questões

**E. Na comunicação da criança, a Ecolália está presente?**

**1. Quando ocorre?**

- a)** imediata
- b)** retardada

### 1.1. Ecolália

Precisa

Modificada

### 1.2. Função da Ecolália

Com o objectivo de continuar a comunicação

Para demonstrar compreensão

## F. Grau de eficácia da Pragmática

## III. Padrões de Produção de Sons

### A. Quais são os Fonemas ou sons da Fala que produz?

- Vocalizações pré-linguísticas
- Sons da Fala (x)
- Balbúcio (sequências consoante – vogal)
- Jargão ou Algaraviada (sequências sonoras com contrastes na acentuação)
- Palavras (x)

### B. Desvios Fonológicos

#### Omissão

consoantes (CCV – brinco/ binco; três/ tês; CVC – porta/ pota; barco/ baco; CV) (x)

sílabas (x)

outros (ex: vogais)

Assimilação ( ex: um som da palavra aproxima de outro presente na mesma palavra – barriga/ baguiga) (não)

#### Substituição

a) Posição:            inicial (x)                            medial                            final

b) Consoantes líquidas ( r; lh; l) (x)

c) Vogais

d) Outras consoantes

### C. Grau de Inteligibilidade do discurso ( percentagem de verbalizações compreendidas)

- Em contextos conhecidos ou familiares (x)
- Em contextos não familiares
- Com alguém que lhe é familiar ou membro da família (x)
- Adequação da entoação (x)
- Alteração da fluência ou gaguez

## IV – Semântica e Sintaxe

### A. Qual é o nível cognitivo de compreensão evidenciado no discurso da criança?

- Referencial (relativa a um objecto específico) (x)
- Sobreextensão / sobregeneralização (ex: a palavra «pai» designa todos os homens) (x)
- Relacional (relações entre os objectos) (x)
- Categorial (discriminação e classificação) (x)
- Metalinguística (falar acerca da linguagem)

### B. Tipos de palavras produzidas

- Substantivos (x)
- Verbos (x)
- Adjectivos
- Advérbios
- Preposições
- Conjunções

### C. Que relações semânticas?

- Agente ( ex: bebé) (x)
- Acção (ex: beber) (x)
- Objecto ( ex: copo) (x)
- Recorrência ( ex: mais papa!)
- Relação de não existência (ex: não há!)
- Finalização (ex: acabou!)
- Rejeição ( ex: não) (x)
- Locativos (ex: em cima, ao lado de, debaixo de, atrás de, á frente de) (x)
- Possessão ( ex: meu!)
- Agente – Acção ( ex: bebé beber) (x)
- Acção – Objecto (ex: beber sumo) (x)
- Agente – Acção – Objecto (ex: bebé beber sumo) (x)
- Acção – Objecto – Locativo ( ex: atirar bola para cima)
- Outras:
- Exemplos:

### D. Frases

#### Tipos de frase

- a. Declarativa (x)
- b. Imperativa
- c. Exclamativa
- d. Interrogativa

#### Exemplos:

**2. Forma**

- a. Afirmativa
- b. Negativa

Exemplos:

**3. Grau de complexidade**

- a. Simples (x)
- b. Composta
- c. Complexa

Exemplos:

**V – Compreensão da Linguagem****A. Compreensão precoce da linguagem**

- a) Como é que a criança reage aos sons?

**B. Atenção conjunta com o adulto**

- a) Contacto visual (x)
- b) Com pistas verbais (x)
- c) Com pistas físicas (x)

Exemplos:

**C. A criança responde a enunciados ou rotinas familiares?**

- a) com pistas contextuais (x)
- b) sem pistas contextuais

Exemplos:

**D. Que compreensão das formas da linguagem é evidenciada?**

- a) A que relações semânticas responde a criança?
- b) A que tipo de perguntas responde a criança?
  - o questões sim/não (x)
  - o questões simples: Quem; Onde; O quê? (x)
  - o questões complexas: Porquê; Como; Quando
- c) Quais são as ordens que a criança é capaz de seguir?
  - o complexidade( um passo vs. vários passos)
  - o com / sem pistas contextuais

Exemplos:

**E. Que preposições compreende?**

- a) simples ( dentro, em cima) (x)
- b) complexas ( perto de, atrás, na frente de)

**F. Que enunciados temporais a criança compreende?**

**G. Que enunciados relacionais a criança compreende?** (relativo às palavras que podemos encontrar numa frase que isoladamente não tem significado, mas que em conjunto com outras assumem um sentido – ex: ter – Eu tenho fome) (*não*)

**VI – Desenvolvimento da Motricidade Oral**

**A. Quais são as competências motoras demonstradas pela criança quando bebe por uma chávena?**

1. A cabeça está alinhada com o corpo? (X)
  - a. Linha média X
  - b. Em extensão ou retracção da mesma (*não*)
2. Qual o grau de controlo labial observado?
  - a. Grau de encerramento dos lábios quando a chávena está na boca (*necessita de ser lembrado em determinadas situações*)
  - b. Facilidade na conjugação dos movimentos dos maxilares e dos lábios na aproximação à chávena
  - c. Controlo labial quando a chávena é retirada da boca
3. Qual o grau de controlo da língua?
  - a. Protusão da língua sob a chávena
  - b. Falta de controlo projectando a língua para a frente (*não*)
4. Como é que a criança coordena o movimento da sucção e da deglutição?
  - a. Sequência de movimentos de sucção/ deglutição (*apresenta um controlo dos movimentos*)
  - b. Quantidade de líquido que a criança consegue beber sem fazer uma pausa (*meia chávena*)
  - c. Consegue suspender a respiração enquanto engole? (*sim*)
  - d. Frequência com que tosse e se engasga (*não ocorrem esses tipo de comportamentos*).

**B. Qual é a adesão da criança quanto a mastigar e deglutir os alimentos sólidos? (boa)**

1. A criança é capaz de suster e controlar com a dentada? (*sim*)
2. Que movimentos de mandíbula são observados?
  - a. Como sustêm e solta os alimentos? (*de modo funcional*)
  - b. Padrão rotativo na diagonal
  - c. Padrão rotativo circular
3. Qual o grau de ajuda da língua no transporte dos alimentos de um lado da boca para o outro? (*a língua transporta a comida de um canto da boca para o outro de forma autónoma*)
4. Qual o grau de controlo dos lábios observado?
  - a. o movimento é independente dos maxilares (X)

- b. Encerramento da boca( lábios) *(por vezes, é necessário lembrar)*
- c. quantidade de comida que perde ou salivação( baba) que ocorre enquanto mastiga *(não apresenta dificuldades)*

## VII – Observações relacionadas com outras áreas de desenvolvimento

### A. Audição (x)

### B. Qualidade da voz *(nasalada)*

### C. Desenvolvimento cognitivo

#### 1. Qual é o grau de imitação presente na linguagem da criança?

- Actividade motora (x)
- Actos motores orais (x)
- Sons da fala e vocalizações não linguísticas (x)
- Sons produzidos que se aproximam da palavra original (x)
- Palavras (extensão silábica: monossílabos, dissílabos, polissílabos) (x)
- Combinação de palavras (x)
- Frases completas
- Marcadores fonológicos/ partículas de ligação

#### 2. Quais são os pré-requisitos cognitivos presentes no discurso?

- Permanência do objecto (capacidade de representar objectos e acções que não se encontram perceptivamente presentes) (x)
- Comportamentos com intencionalidade (acções que tem um determinado fim) (x)
- Uso funcional dos objectos e sua classificação (capacidade de perceber as relações que existem entre os objectos) (x)
- Comportamento simbólico (capacidade de integrar e reproduzir informação) (x)

### D. Desenvolvimento sócio-emocional

- Interação social *(predominantemente com os pares, embora também estabeleça contacto com os adultos e não rejeite o mesmo)*
- Os temas da comunicação são apropriados?
- O tipo de comunicação usada com o outro é similar? *(é um tipo de comunicação rudimentar no contexto de jardim-de-infância)*



**E. Desenvolvimento sensorio-motor**

Controlo óculo-motor (*rudimentar*)

Tónus muscular e controlo estado-ponderal (*rudimentar*)

Reflexos (x)

Motricidade fina (*rudimentar*)

Planeamento motor (*rudimentar*)

**Observações**

*Apresenta dificuldades nos seguintes movimentos de base: saltar, correr e descer escadas.*

Valbom, 3 de Janeiro de 2005

- Preenchimento da grelha sumativa da avaliação da comunicação e linguagem proposta pelo TPBA( educadora do apoio educativo/ensino especial e a autora do projecto de investigação)

**Grelha Sumativa das Linhas Orientadoras de Observação do  
Desenvolvimento Linguístico e Comunicacional(TPBA/TPBI) (1)**

Nome da criança: Manuel

Data de nascimento: 2001/02/24

Idade: 3 A 9 M

Nome do observador: Fernanda e Berta Funções: Educ. de Apoio Educativo e educ. responsável pela investigação Data: Dezembro de 2004

Categories de observação	Área fortes	Justificação	Eu estou pronto para...
<b>I. Formas de comunicação</b>	Contacto ocular; gesto; contacto físico; uso de gestos da língua gestual mas de forma idiossincrática; verbalizações; uso de sistema alternativo e aumentativo da comunicação – SPC( símbolos pictográficos para a comunicação)		Jogar ao faz de conta com pessoas e objectos onde expresso ideias, sentimentos e vivências; Interagir com o outro com pelo menos 4 comportamentos( o outro – eu, eu- outro, outro –eu, eu – outro; Reproduzir pequenos enunciados;
<b>II. Pragmática</b> <b>A. Qual o estágio ou fase da intencionalidade demonstrada pela criança?</b>	Fase locutória		ouvir a descrição de acontecimentos; responder quando jogam comigo e escutar o que me dizem; imitar as vocalizações e verbalizações do adulto/pares; ajudarem-me a expandir a minha conversação; escutar histórias, canções e lengalengas; uso do vocabulário do SPC
<b>B. Qual o significado dos gestos, vocalizações e verbalizações?</b>	Chamar a atenção; solicitar objectos; solicitar informação; fazer comentários relativos aos objectos; responder; compreender o discurso do outro.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar as seguintes questões: quem é? Onde está? O que é?</li> <li>• Produzir frases simples fazendo uso das partículas de ligação("e", "do", "da")</li> <li>• Cumprimentar o outro desde que me lembrem;</li> </ul>
<b>C. Que funções tem a comunicação da criança?</b>	Instrumental; reguladora; interacção e informativa.		Interagir com o outro com pelo menos 4 comportamentos( o outro – eu, eu- outro, outro –eu, eu – outro;

			Solicitar informação através de questões?
<b>D. Que competências de discurso são apresentadas pela criança?</b>	Presta atenção ao discurso do outro; estabelece turnos de interacção		Interagir com o outro pelo menos 4 comportamentos ( o Outro – Eu, Eu -Outro, Outro -Eu, Eu – Outro; Iniciar, espontaneamente, a conversação com o outro pelo menos 4 vezes por dia; Introduzir um tópico novo na conversação;
<b>E. Na comunicação da criança, a Ecolália está presente?</b>	Não está presente		
<b>III. Padrões de Produção de Sons</b>	Fonemas que produz: sons da fala; palavras. Desvios fonológicos: omissões – consoantes, sílabas e alguns sons. Substituições – sons do final da palavra e consoantes líquidas ( “l”, “r”, “lh”)	Omissões( ex: ufo – urso; boa – bola) Substituições ( patias – sapatilhas; cadeia – cadeira;)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção ao discurso do adulto e repetir os enunciados;</li> <li>• Prestar atenção ao que me rodeia, aos sons do meio</li> </ul>
<b>IV. Semântica e Sintaxe</b>	O nível cognitivo de compreensão evidenciado no discurso pela criança: referencial, sobreextensão e categorial; Os tipos de palavras produzidas: substantivos e verbos. Que relações semânticas? agente, acção, objecto, rejeição, locativos( em cima), agente – acção, acção – objecto, agente – acção –objecto. Frases – tipos de frases: declarativa. A forma das frases usada é a afirmativa. Grau de complexidade: simples.	Agente – acção( João bebe); Acção – objecto( corre bola); Agente-acção-objecto( pai trabalho, mãe escola, João avó)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar determinantes( “o”, “a”), e do complemento directo(“ O Manuel come os cereais”)</li> <li>• Aprender a usar as expressões: dentro; em baixo, fora de..., na frente de...</li> <li>• Construir frases com as partículas de ligação “e”, “do”, “da”;</li> <li>• Construir frases que englobam duas acções independentes(ex: “Eu lavei os dentes e fui para a cama”)</li> <li>• Construir frases negativas;(ex: Queres leite? Não quero leite!)</li> </ul>
<b>V. Compreensão da Linguagem</b>	Compreensão precoce da Linguagem: resposta aos sons; Atenção conjunta		Descodificar enunciados que não apresentam pistas contextuais Aprender a usar as expressões: dentro;

	<p>com o adulto: – contacto visual, com pistas verbais e com pistas físicas, A criança responde a enunciados ou rotinas familiares: com pistas contextuais; Que compreensão das formas da linguagem é evidenciada? A criança responde a questões sim/ não e a questões simples; Quais são as ordens que a criança é capaz de seguir? resposta a ordens – com pistas contextuais; Que preposições compreende? preposições simples.</p>		<p>em baixo, fora de..., na frente de... Construir frases negativas;(ex: Queres leite? Não quero leite!)</p>
<p><b>VI. Desenvolvimento da Motricidade Oral</b></p>	<p>Quais são as competências motoras demonstradas pela criança quando bebe por uma chávena?: a cabeça está alinhada com o corpo, encontra-se na linha média; Qual o grau de controlo labial?faz encerramento dos lábios, no entanto, por vezes, é necessário lembrar; demonstra á vontade na conjugação do movimento dos maxilares e dos lábios quando bebe pela chávena, apresenta controlo labial quando a chávena é retirada; Qual o grau de controlo da língua? Falta de controlo projectando a língua para a frente; Como é que a criança coordena o movimento da sucção e da deglutição? Realiza a sequência de movimentos de sucção e deglutição</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlar a saliva e não esquecer-me de fechar a boca sempre que estou entusiasmado a fazer algo;</li> <li>• Controlar o movimento da minha língua quando mastigo e engulo os alimentos;</li> <li>• Soprar;</li> </ul>

	<p>de forma autónoma, necessitando de supervisão esporádica.</p> <p>Qual é a adesão da criança quanto a mastigar e deglutir os alimentos sólidos?</p> <p>Consegue sustentar e controlar uma dentada;</p> <p>Qual o grau de controlo dos lábios?</p> <p>Faz encerramento da boca e por vezes necessita de supervisão quando mastiga a comida pois deixa de controlar a saliva.</p>		
<b>VII. Observações relacionadas com as outras áreas de desenvolvimento</b>	<p>Não existem problemas auditivos, a qualidade da voz é nasalada.</p> <p>Desenvolvimento cognitivo – a sua linguagem manifesta diferentes graus de imitação: actividade motora, actos motores orais, sons da fala e vocalizações não linguísticas, produção de sons que se aproximam da palavra original; palavras, e combinação de palavras.</p> <p>Pré – requisitos cognitivos presentes no discurso – permanência do objecto, comportamentos com intencionalidade, uso funcional dos objectos, comportamento simbólico.</p> <p>Desenvolvimento sócio-emocional: a interacção social desenrola-se preferencialmente com os seus pares, embora também interaja com os adultos e não rejeite o contacto com estes.</p> <p>Desenvolvimento</p>		<p>Interagir com o outro com pelo menos 4 comportamentos (o adulto – Eu, Eu – o adulto, o adulto – Eu, Eu – o adulto)</p> <p>A organizar os seguintes comportamentos motores: correr, saltar e descer escadas)</p> <p>Participar mais frequentemente em situações de jogo simbólico;</p> <p>Classificar os objectos de acordo com as semelhanças que estes apresentam;</p> <p>Fazer a correspondência um a um.</p>

	sensorio-motor: bons reflexos.		
--	--------------------------------	--	--

(1) Traduzido e adaptado pela autora do estudo

**Valbom, 10 de Janeiro de 2005**

- Apresentação das propostas de intervenção com base na leitura dos dados obtidos Transdisciplinary Play based Intervention (construção com a educadora do ensino especial e a educadora responsável pela investigação)

- **Valbom, 17 de Janeiro de 2005**

- registo para grelha com o propósito de definição da linha de base com este instrumento com a educadora do ensino especial.

- Discussão das propostas a apresentar na reunião da equipa educativa no âmbito do PIAF discussão de alguns dos dados da observação

- **Centro Infantil de Valbom, 19 de Janeiro de 2005**

Data / horário/ Local	Intervenientes	Assuntos tratados	Questões colocadas	Propostas de intervenção	Observações /Inferências
19/01/2005 16.30 – 18.50 Centro Infantil de Valbom	- pais - educadora do ensino regular -educadora de apoio educativo - estagiária finalista -directora do Centro Infantil de Valbom - educadora responsável pelo projecto de investigação	<b>Reunião de construção do programa de intervenção de apoio á família</b>  A presente reunião tem por objectivo construir, avaliar e discutir o programa de intervenção de apoio á família, as propostas apresentadas tentam reflectir as preocupações, recursos e prioridades da família e as características da criança; temos por meta que entre os diferentes membros da equipa ocorra uma troca recíproca de serviços. O PIAF engloba as seguintes áreas de desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação e linguagem;</li> <li>• Socialização;</li> <li>• Cognição</li> <li>• Autonomia</li> <li>• Desenvolvimento motor</li> </ul> As referidas áreas prendem-se com a singularidade desta fase	Apresentação das diferentes áreas constantes do programa e razão delas estarem presentes, questões ligadas ao desenvolvimento de todas as crianças nesta faixa etária; Apresentação e discussão do programa de intervenção, abordagem a levar a cabo e o enfoque na área da comunicação e na linguagem e a razões que pautaram esta escolha, A mãe e o pai referiram os seguintes aspectos a ter em conta no trabalho com o seu filho:		

		<p>do desenvolvimento e de educação de qualquer criança que ingressa na primeira etapa da educação básica.</p> <p>O destaque que é dado à área da comunicação e linguagem surgiu no âmbito da recolha de dados realizada e na qual ressaltou a necessidade de um investimento acrescido graças às características da criança em questão, das necessidades e preocupações da família bem como da avaliação feita pela equipa técnica.</p> <p>A intervenção na referida área terá por base uma abordagem centrada no jogo, na qual são respeitadas as características dos intervenientes, estilos parentais e os estilos de ensino dos diferentes significativos nos diferentes contextos e cenários de vida da criança. A base da intervenção assenta no pressuposto de que "...a brincadeira é o trabalho da criança". e de que se deve partir das rotinas da criança para a partir daí construir propostas significativas e estruturantes, bem como fornecer experiências de ensino/aprendizagem eficazes.</p> <p>O currículo seleccionado teve por base as linhas orientadoras do Transdisciplinary Play-</p>	<p>1º salientou os progressos feitos na área da oralização dos eventos que ocorrem no jardim e na alegria com que o seu filho os relata.</p> <p>Salientaram aspectos ligados com os conceitos de frio, calor, agora e depois – expressões que são usadas pelo seu filho de uma forma natural e frequente, coisa que ambos salientaram que não ocorria antes da frequência do Jardim-de-Infância;</p> <p>2º A frequência do seu filho é algo que os preocupa, o pai referiu o facto de que o recorde de frequência do Manuel é de uma semana e meia e depois fica doente! A mãe verbalizou a reacção que o seu filho manifesta quando faz a sua sesta no Jardim-de-Infância é uma reacção de tristeza. Este aspecto foi discutido pelos diferentes</p>	
--	--	---	---	--



		<p>Based Assessment e do Transdisciplinary Play-Based Intervention para a área da comunicação e da linguagem, por serem aqueles que através da pesquisa bibliográfica parecerem-nos ser os mais exaustivos e precisos na avaliação e intervenção nesta área de desenvolvimento.</p> <p>O Transdisciplinary Play-Based Assessment e o Transdisciplinary Play-Based Intervention enfatiza a relevância de olharmos para a criança sob a perspectiva do que ela melhor faz, isto é brincar, jogar e ainda assenta no trabalho em equipa onde todos os intervenientes são fulcrais para o desenvolvimento. Neste trabalho os pais tem um papel chave, pois através do seu olhar e voz em conjunto com a equipa conseguem fornecer uma imagem holística daquela criança, fornecendo pistas acerca do que é realmente importante para esta e para aquela família.</p> <p>Como já foi referido esta proposta curricular vai ser operacionalizada no contexto escolar e no contexto casa.</p> <p>Respectivamente nos diferentes cenários do contexto de Jardim-de-Infância e no contexto casa.</p> <p>Nos dois contextos utilizaremos os seguintes instrumentos de forma a</p>	<p>membros da equipa que puderam atender á reunião, os quais salientaram o facto de que os períodos de sono são algo de muito íntimo e que exigem que a criança se sinta segura e tranquila e que isto só acontece ao fim de um determinado período de tempo. Mas, também foi referido pela directora do Centro Infantil de Valbom que a coisa que deixa sempre um brilho no olho a qualquer criança é o facto de lhe dizerem que hoje não vão dormir!</p> <p>3º A mãe referiu que sente que os colegas são uma companhia indispensável para o Manuel e que tem sido fundamentais para o seu desenvolvimento verbalizou que não queria que com a intervenção delineada este tipo de interacções diminuísse de</p>		
--	--	--	---	--	--

		<p>monitorizar o processo: observação participante, duas vezes em contexto de J.I. e duas vezes em contexto casa</p> <p>mensalmente; reuniões de avaliação com os intervenientes directos numa base quinzenal; necessidades, dificuldades, sucessos e propostas a levar a cabo no contexto casa.</p> <p>Pontos a discutir e acordar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-PIAF( diferentes áreas de desenvolvimento/ + especificamente área da comunicação e da linguagem)</li> <li>-Reuniões de avaliação – quinzenalmente com os intervenientes (pais) a definir</li> <li>-Acordo quanto á observação participante (diferentes contextos)</li> <li>-Apresentação do programa de intervenção</li> <li>-Agendar a próxima reunião e observação participante</li> </ul>	<p>frequência, pois considera que seria prejudicial. Desta forma, foi explicado em que moldes seria feita a intervenção, neste contexto, quer pelo educador do regular quer pelo educador de apoio educativo.</p> <p>4º O pai disse que havia uma coisa que estava a preocupa-los bastante que era o facto do Manuel não conseguir brincar sozinho, que tem consciência que foram eles que alimentaram esta situação, porque desde pequenino foi necessário relacionarem-se desta forma com ele, mas agora estava a tornar-se desgastante, complicado e cansativo.</p> <p>Referiram que vão ter outro filho e que a reacção do Manuel é a de dar um beijo na barriga da mãe, pois sabe que está lá um bebé e depois diz acabou! Pediram ajuda no sentido de darmos pistas que os ajudem a</p>		
--	--	---	---	--	--

			<p>levar o Manuel a jogar e brincar sozinho, ainda que tenham referido que ele ainda que por curtos espaços de tempo consegue estar a par deles e fazer , por exemplo, uma dobragem, dobrar ao meio o papel, e atira-la e dizer: olha! O que os pais interpretam como sendo um avião, no entanto, já vai conseguindo! Desta forma acrescentamos mais um objectivo á área da socialização que se prende com a capacidade de jogar sozinho entre 2 a 5 minutos.</p> <p>5º o Manuel não colabora na maior parte da ocasiões e é um tempo perdido. Nós referimos que iríamos conversar com a terapeuta e os pais concordaram que seria o ideal, pois há coisas que só ela nos pode dizer e que eles não sabem concretamente</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>explicar.</p> <p>Forneceram o nº de telefone e ficamos de agendar essa reunião com o referido técnico.</p> <p>6º No que se refere à observação participante decidiu-se após o acordo que a mesma se realizasse nos dois contextos.</p> <p>No contexto casa seria combinada a observação sessão a sessão.</p> <p>Esta situação também ocorreria quanto ao programa, pois o tempo dos pais é muito limitado, caso não fosse possível de outra forma a próxima avaliação seria na Páscoa.</p>		
--	--	--	---	--	--

- Apresentação do Plano Individualizado de Apoio á Família

PLANO INDIVIDUALIZADO DE APOIO Á FAMÍLIA

IDENTIFICAÇÃO

Nome da criança: Manuel

Data de nascimento: 24/02/ 2001

Nome dos pais:

Residência

Este PIAF foi aprovado em: 19 / 01 / 2005 pela Directora do Centro Infantil de Valbom

E pelo Órgão de Gestão do Agrupamento Vertical Marques Leitão

1. Família/ Intervenientes no Plano

Data	Nome	Parentesco
19/1/2005		Mãe
19/1/2005		Pai

2. Registos das Reuniões Pais/ Técnicos:

Data	Quem esteve presente	Instrumentos
3/11/2004	Reunião com a mãe com o objectivo de apresentar o projecto de investigação, obter a sua concordância e consentimento informado e ainda agendar a realização das entrevistas semi-estruturadas ao casal. As pessoas presentes na reunião foram a responsável pelo projecto de investigação, a directora do Centro Infantil de Valbom e a educadora de Apoio Educativo	
10/11/2004	Realização das entrevistas semi-estruturadas aos pais de forma individualizada	Entrevista semi-estruturada
13/11/2004	Avaliação da qualidade do ambiente familiar – contexto casa	Home
19/1/2005	Discussão e aferição da proposta de programa de intervenção	
7/4/2005	Reunião de avaliação trimestral do PIAF	
28/05/2005	Realização da Entrevista semi-estruturada á mãe	Entrevista semi-estruturada do pós-teste
30/05/2005	Avaliação da qualidade do ambiente familiar – contexto casa	Home
4/06/2005	Realização da Entrevista semi-estruturada ao pai	Entrevista semi-estruturada do pós-teste

3. Registo das Avaliações da Criança:

Data	O que foi feito(instrumentos...)	Por quem
17/11/2004 22/11/2004	Portage	Educadora de apoio e educadora responsável pela dissertação de mestrado
18/11/2004 23/11/2004 10/05/2005 24/05/2005	Reynell	Psicóloga que participa em projectos da FPCE e com a colaboração da educadora responsável pela dissertação de mestrado
24/11/2004 26/11/2004 30/11/2004 24/05/2005 27/05/2005 31/05/2005	Griffiths	Psicóloga que participa em projectos da FPCE e com a colaboração da educadora

4. Outros Técnicos e Serviços Intervenientes:

Designação serviço/ local	Nome do técnico	Frequência do apoio	Data do início	Data do fim
UADIP	Educadora Graciosa	1 x por semana	Outubro de 2001	Interrompeu o atendimento
Fisioterapia	Paula	15 em 15 dias	Maior de 2002	Maior de 2003
Terapia de fala	Emília Pedroso	Uma vez por semana	Final de 2003	

5. Resumo da Avaliação Conjunta da Criança – Família/Técnicos

Comunicação/ linguagem	<p><u>Compreensão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Regista resultados na média para a população portuguesa, relativamente á compreensão de palavras simples e de relações básicas entre palavras, incluindo objectos e pessoas nomeados e acções(Reynell)</li><li>• A pedido encontra um livro específico;(Portage)</li><li>• Obedece a uma série de duas ordens relacionadas;(Portage)</li><li>• Presta atenção a uma história durante cinco minutos;(Portage)</li><li>• Espera pela sua vez;(Portage)</li></ul> <p><u>Expressão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Regista resultados na média para a população portuguesa, relativamente á expressão de palavras simples de nomeação de objectos (Reynell)</li><li>• Nomeia quatro imagens comuns; ;(Portage)</li><li>• Nomeia objectos comuns numa variedade de situações; (Portage)</li><li>• Fala enquanto brinca ao faz de conta com o adulto; (Portage)</li><li>• Diz não; (Portage)</li><li>• Atende o telefone, chama o adulto ou fala com pessoas conhecidas;(Portage)</li></ul>
	<p>TPBA – Comunicação/ Linguagem</p> <p><u>Formas de comunicação:</u></p> <p>As interações comunicativas são mais frequentes no contexto casa, no que concerne a oralidade, no entanto no contexto escolar elas também estão presentes sendo mais frequentes com os pares. A formas utilizadas prendem-se com as verbalizações, o contacto escolar, o gesto, manipulação física e o uso do SPC.</p> <p><u>Pragmática :</u></p> <p>Fase locutória, através das vocalizações, gestos e verbalizações transmite as suas necessidades básicas, fornecendo informação ao outro do que pretende ou pensa.</p> <p><u>Fonologia :</u></p> <p>Erros fonológicos – omissões e substituições; o discurso é mais facilmente compreendido pelas pessoas que lhe são familiares.</p> <p><u>Compreensão sintáctica e semântica:</u></p> <p>A compreensão dos contextos e enunciados centra-se nos seus contextos de vida; uso de substantivos e verbos predominantemente e de frases simples com estrutura declarativa; as produções verbais são ainda frequentemente em contexto escolar, com o adulto, monossilábicas ou dissilábicas.</p> <p><u>Compreensão da linguagem:</u></p> <p>A descodificação dos enunciados e a sua compreensão deve estar associada ao</p>

	<p>contexto que o rodeia e que fazem parte das suas vivências; uso de proposições simples.</p> <p><u>Desenvolvimento oro-facial:</u> Relativo controlo da saliva e do encerramento activo dos lábios.</p> <p><u>Observações relativas a outras áreas de desenvolvimento:</u> Necessário consolidar o controlo óculo-motor, tonús muscular e controlo estatoponderal, motricidade fina e organização motora.</p>
<b>Cognição</b>	<p><u>Estimulação sensorial:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceita o contacto com diferentes pastas e materiais;(Portage)</li> <li>• Junta objectos ás imagens dos mesmos; ;(Portage)</li> <li>• Aponta para as imagens de objectos nomeados; ;(Portage)</li> <li>• Vira duas a três de um livro ao mesmo tempo para procurar uma imagem nomeada; ;(Portage)</li> <li>• Emparelha objectos um a um( 3 ou mais objectos);(Portage)</li> <li>• Identifica objectos ou animais pelo som que eles produzem;(Portage)</li> <li>• Coloca 3 peças geométricas num tabuleiro de encaixe;(Portage)</li> </ul>
<b>Socialização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinca com outra criança, embora cada uma realize actividades separadas;(Portage)</li> <li>• Participa em brincadeiras com outras crianças empurrando carrinhos ou atirando uma bola ( durante 2 – 5 minutos) (Portage)</li> <li>• Imita o adulto em tarefas simples; ;(Portage)</li> <li>• Aceita a ausência dos pais continuando as suas actividades; ;(Portage)</li> <li>• Puxa por uma pessoa para mostrar qualquer acção ou objecto; ;(Portage)</li> <li>• Explora activamente o seu meio ambiente;(Portage)</li> <li>• Abraça e pega numa boneca ou brinquedo macio;(Portage)</li> </ul>
<b>Desenvolvimento motor</b>	<p><u>Motricidade Ampla:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza um cavalo ou uma cadeira de baloiço; ;(Portage)</li> <li>• Conhecimento do esquema corporal- a pedido aponta dez partes do corpo; ;(Portage)</li> </ul> <p><u>Locomoção:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobe escadas; ;(Portage)</li> <li>• Desce escadas com ajuda;(Portage)</li> <li>• Evita acidentes com esquinas de móveis, escadas sem protecção, etc; ;(Portage)</li> </ul> <p><u>Coordenação óculo-manual:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobra-se pela cintura para apanhar objectos sem cair; ;(Portage)</li> <li>• Faz encaixes com três peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio; ;(Portage)</li> </ul> <p><u>Coordenação óculo-pedal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dá o pontapé numa bola grande e imóvel e quando a rolam na sua direcção; ;(Portage)</li> </ul> <p><u>Motricidade fina:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vira as folhas de um livro uma a uma; (Portage)</li> <li>• Desembrulha objectos pequenos; (Portage)</li> <li>• Faz encaixes com três peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio; (Portage)</li> </ul>
<b>Independência pessoal/ Autonomia</b>	<p><u>Despir e vestir:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tira os sapatos quando estão desapertados e soltos; (Portage)</li> <li>• Despe o casaco já desabotoado; (Portage)</li> <li>• Abre e fecha um fecho éclair grosso menos o encaixe; (Portage)</li> </ul> <p><u>Higiene pessoal:</u> Faz xixi de pé; (Portage)</p> <p><u>Alimentação:</u> Usa o guardanapo quando lhe lembram; (Portage)</p> <p><u>Controlo dos esfíncteres:</u> Tem controlo dos esfíncteres em situação de vigília, necessitando, no entanto, de lhe ser lembrado para ir á casa de banho( cerca de 1h 30m) (Portage)</p>
<b>Observações</b>	

--	--

## 6. Programa

### ➤ Principais preocupações dos pais

Data	Preocupações
10/11/2004	Ele estar bem no Jardim-de-Infância, aprender, dar-se com os colegas e falar
19/1/2005	Ele ser capaz de brincar sozinho.

### ➤ Áreas fortes da Criança/Família

#### a) Expressas pela Família

Data	Criança	Família
10/11/2004	É meigo, sociável, afectivo; observador	Ele aprende, retém a informação; ele é capaz de aprender coisas novas e chegar até onde ele quiser; ele será uma pessoa que irá fazer a diferença pela pessoa que é!

#### b) Percepcionadas pelos técnicos

Data	Criança	Família
Outubro de 2004 a Janeiro de 2005	Demonstra á vontade no contacto com os pares e com os adultos, embora manifeste preferência pelos primeiros no que diz respeito às interações verbais; Não demonstra qualquer dificuldade ou rejeição pelo facto de ser deixado no Jardim-de-Infância, chega e vai ter com os colegas, por vezes torna-se necessário lembrar-lhe para se despedir dos pais	Informada; Coloca questões que se prendem prioritariamente com dicas quanto á forma de ajudar o seu filho ou conseguir alterar comportamentos que consideram difíceis de solucionar; Aspectos de funcionamento da estrutura organizacional que o filho frequente, o Jardim-de-Infância; o funcionamento e atendimento que os apoios educativos fornecem bem como a forma como o ensino regular dá resposta às necessidades do seu filho e das outras crianças.

### ➤ Necessidades da Criança/ Família

#### a) Expressas pela Família

Data	Criança	Família
10/11/2004	O Manuel ser capaz de falar e ser entendido por todos; participe em todas as actividades do Jardim-de-Infância tal como as outras crianças.	Informação acerca da melhor forma de ajudar o Manuel a desenvolver-se nas diferentes áreas; Como participar activamente no Jardim-de-Infância.
19/1/2005	O seu filho ser capaz de brincar sozinho.	Qual o papel do apoio educativo e as formas de acção a implementar relativamente ao seu filho.
7/04/2005	Era necessário aumentar o espaço de tempo em que joga sozinho, apesar da mãe enfatizar o facto deste período já ser mais alargado; O facto do Manuel falar muito rápido por vezes dificulta a compreensão do que diz; O pai salientou que ele tem faltado porque o Jardim-de-Infância é um foco de infecções;	A forma como o Manuel está a reagir ao bebé que vai nascer, pois de acordo com a mãe não está a ser da melhor forma,

#### b) Percepcionadas pelos Técnicos

Data	Criança	Família
Outubro de 2004 a Janeiro de 2005	Dificuldade em permanecer a tempo inteiro no Jardim-de-Infância – o período da manhã é o tempo que consegue estar sem dificuldade; As interações verbais ocorrem somente em situação de jogo espontâneo, preferencialmente na presença dos pares, e quando não sente que está a ser "avaliado";	Papel e função do jardim para além do aspecto de favorecer o desenvolvimento da socialização.



	Verbalizar a necessidade de ir á casa de banho.	
Janeiro a Junho de 2005	O Manuel a seguir á hora de almoço manifesta a vontade de ficar no Jardim-de-Infância – quer mostrar aos pais o que fez neste contexto, quer eles fiquem com ele e se estes tentam leva-lo embora corre no espaço e tenta permanecer o maior espaço de tempo possível. Aceita ficar a dormir, sabe qual é o seu lugar, despe-se,deita-se no seu colchão e dorme. Preparar o Manuel para o nascimento da irmã;	Os pais insistem em deixa-lo no Jardim-de-Infância só no período da manhã, para o facto referem a dificuldade em arranjarem tempo para ir buscá-lo noutro momento do dia.

c) Apresentação do Programa:

Área: comunicação e linguagem

Nível actual de funcionamento	Resultados (quem, que ajuda, grau de sucesso) - intervenientes: pais e educadora de ensino regular e de ensino especial	Intervenção Estratégias/ Materiais	Calendarização		
			Início	Alterad o/ atingid o	Data de revisão/ comentários
<b>Formas de comunicação:</b> Contacto ocular; gesto; manipulação física; uso de gestos da língua gestual mas de forma idiossincrática; verbalizações; uso de sistema alternativo e aumentativo da comunicação – SPC( símbolos pictográficos para a comunicação).	Jogar ao faz de conta com pessoas e objectos onde expresso ideias, sentimentos e vivências por gestos, símbolos e ou palavras – 2 vezes por dia em casa e no Jardim-de-Infância;	- uso do SPC no cenário de sala de actividades e em situação de ensino individualizado: codificação das diferentes áreas do cenário de sala de J.I. e áreas que frequenta com o SPC; uso de tabela univoca com os símbolos das áreas para que assinale a sua escolha e possa recordar/ falar sobre o que fez , assinalar a sua presença com o símbolo do SPC no registo das presenças; assinalar os diferentes momentos de actividade do dia- a –dia da sua sala; - recurso aos materiais da arca das trapalhadas e da casa das bonecas, da área das construções, miniaturas de animais, de objectos da vida diária; - uso de suportes gráficos que documentam o ( ex: fotografias, desenhos) seu dia-a-dia, as suas rotinas e onde estão presentes as pessoas que são	19/1/2005	7/6/2005	Atingido
	Interagir com o outro com pelo menos 4 comportamentos ( o outro – eu, eu- outro, outro – eu, eu – outro - diariamente em casa e no Jardim-de-Infância;		19/1/2005	7/6/2005	Atingido

<p><b>Pragmática – nível de intencionalidade:</b> Fase locutória;</p> <p>- grau de significação(gestos, vocalizações e verbalizações): Chamar a atenção; solicitar objectos; solicitar informação; fazer comentários relativos aos objectos; responder; compreender o discurso do outro.</p>	<p>responder por gestos, símbolos e ou palavras, 2 vezes por dia em casa e no Jardim-de-Infância quando jogam comigo e escutar o que me dizem — 4 vezes por dia em casa e no Jardim-de-Infância ;</p> <p>imitar as vocalizações e verbalizações do adulto/pares - quatro vezes por dia casa e no Jardim-de-Infância;</p> <p>Usar as seguintes questões: quem é? Onde está? O que é? – imitação 2 vezes por dia em casa e no Jardim-de-Infância;</p> <p>Produzir frases simples fazendo uso das partículas de ligação("e", "do" e "da") - 2 vezes por dia em casa e no Jardim-de-Infância;</p> <p>Cumprimentar o outro desde que me lembrem - 4 vezes por dia casa e no Jardim-de-Infância;</p>	importantes para si; jogos de causalidade: actividades no computador, brinquedos que são activados por um sensor ou interruptor;	19/1/2005	7/6/2005	Atingido
		Jogos de causalidade; blocos, legos, caixas, tachos e painéis, bolas, carros, bonecos, biberões, chávenas e colheres, telefones; livros de imagens com animais, acções e objectos do seu dia-a-dia tal como o uso acompanhado do vocabulário aprendido do SPC, escutar histórias, desenhar e pintar, registar o que mais gostou;	19/1/2005	7/6/2005	Emergente
		Fotografias , livros de imagens, revistas, folhetos relacionados com os seus interesses( brinquedos/ jogos, alimentos); situações de jogo simbólico; fazer o jogo de esconder um brinquedo de que gosta e modelar a resposta "– foi embora! Vamos dizer adeus, adeus!," quando chega e quando vai embora a seguir ao almoço despedir-se do adulto e dos pares com um "adeus, até amanhã!", dizer "por favor, obrigada!" em resposta á situação com que se vê confrontado;	19/1/2005	7/6/2005	Não trabalhado
		Participação nas diferentes actividades de uma forma mais activa, iniciar a conversação/ jogo; integrar-se nos jogos que os seus pares desenvolvem; uso de questões significativas para a	19/1/2005	7/6/2005	Emergente
			19/1/2005	7/6/2005	Atingido

<p>- funções: Instrumental; reguladora; interaccional/relacional e informativa.</p>	<p>Interagir com o outro com pelo menos 4 comportamentos ( o outro – eu, eu- outro, outro – eu, eu – outro - <i>adulto e pares</i> - 4 vezes por dia <i>em casa e no Jardim-de-Infância</i>;</p> <p>Manifestar desejos e necessidades por gestos, símbolos e ou palavras – 3 vezes por dia em casa e no Jardim-de-Infância;</p> <p>Iniciar, espontaneamente e, a conversação com o outro pelo menos 4 vezes por dia <i>em casa e no Jardim-de-Infância</i> ;</p>	<p>criança. ex: e agora o que vai acontecer ao urso? Como é que vamos arranjar a roda do camião? O adulto nas diferentes situações de jogo colabora com a criança e proporciona situações que ajudam a elaborar de forma progressiva o discurso, uso de frases incompletas que a criança terá de preencher para que a comunicação continue e de seguida acrescentar mais um pormenor e esperar que a criança responda para continuar a interacção comunicativa, verbal e não verbal, recorrer ao uso de reforço e de pistas contextuais que ajudem a criança a responder, uso de mimar situações, canções de mimar, recorrer a palavras que denunciam a necessidade de acrescentar informação, pistas temporais tais como: agora, depois e antes; a plasticina, o barro, jogos com água e na caixa de areia; acontecimentos relevantes ex: festas de anos, o natal, um passeio ao jardim zoológico, ida para a praia; uso de diferentes riscadores( lápis, lápis de cera, marcadores) permitam a representação gráfica, a pintura o recorte com tesoura – o trabalho ao nível da expressão plástica é facilitador da tomada de consciência da relação do seu corpo com o espaço, promove a interacção entre pares/ adultos e o desenvolvimento linguístico.</p>	<p>19/1/2005</p>	<p>7/6/2005</p>	<p>Emergente</p>
			<p>19/1/2005</p>	<p>7/6/2005</p>	<p>Atingido</p>
			<p>19/1/2005</p>	<p>7/6/2005</p>	<p>Emergente</p>

		Fazer bolinhas de sabão, pintar com palhinhas; estalar a língua, dar beijos, bater nos lábios e produzir sons ao som das suas músicas, canções, etc.				
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Controlar a saliva e não esquecer-me de fechar a boca em todas as situações do dia – a- dia;</li><li>• Controlar o movimento da minha língua quando mastigo e engulo os alimentos – 4 vezes por dia <i>em casa e no Jardim-de-Infância</i>;;</li><li>• Soprar - 4 vezes por dia <i>em casa e no Jardim-de-Infância</i>;;</li></ul>		19/1/2005	7/6/2005	Emergente	
			19/1/2005	7/6/2005	Atingido	
Desenvolvimento oro-facial:			19/1/2005	7/6/2005		

<p>- Skills associados aos padrões motores presentes na situação de beber por uma chávena: a cabeça está alinhada com o corpo, encontra-se na linha média; controlo dos lábios – faz encerramento dos lábios, no entanto, por vezes, é necessário lembrar; demonstra a vontade na conjugação do movimento dos maxilares e dos lábios quando bebe pela chávena, apresenta controlo labial quando a chávena é retirada; Controlo da língua regular; Coordenação da sucção e da deglutição; Mastigação e deglutição de sólidos não representam uma dificuldade.</p>					Emergente
--	--	--	--	--	-----------

Área: Socialização

Nível actual de funcionamento	Resultados (quem, que ajuda, grau de sucesso) - intervenientes: pais e educadora de ensino regular e de ensino especial	Intervenção Estratégias/ Materiais	Calendarização		
			Início	Alterado/ atingido	Data de revisão/ comentários
<p><u>Relação com os pares:</u> Brinca com outra criança, embora cada uma realize actividades separadas; Participa em brincadeiras com outras crianças empurrando carrinhos ou atirando uma bola ( durante 2 – 5 minutos)</p> <p><u>Relação com os adultos:</u> Imita o adulto em tarefas simples; ; Aceita a ausência dos pais continuando as suas actividades, ; Puxa por uma pessoa para mostrar qualquer acção ou objecto;</p> <p><u>Relação com o meio:</u> Explora activa-mente o seu meio ambiente; Abraça e pega numa boneca ou brinquedo macio.</p>	<p>Brinca com duas ou três crianças da mesma idade;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Partilha objectos ou alimentos, com outra criança, quando se lhe pede;</li><li>• Cumprimenta o outro desde que lhe lembrem;</li></ul> <p>• Obedece aos pais 50% das vezes;</p> <p>• É capaz de brincar sozinho durante 5 minutos</p> <p>• É capaz de levar um objecto ou ir chamar uma pessoa num outro espaço, quando se lhe pede;</p>	<p>Actividades na casinha das bonecas e no exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- faz de conta</li><li>- rodas mimadas</li><li>- jogos com regras simples</li><li>- jogos com bola;</li></ul>	19/1/2005	7/6/2005	
			19/1/2005		
			19/1/2005		
			19/1/2005		
			19/1/2005		

--	--	--	--	--	--

Área: Autonomia

Nível actual de funcionamento	Resultados (quem, que ajuda, grau de sucesso) - intervenientes: pais e educadora de ensino regular e de ensino especial	Intervenção Estratégias/ Materiais	Calendarização		
			Início	Alterado/ atingido	Data de revisão/ comentários
<u>Despir e vestir:</u> Tira os sapatos quando estão desapertados e soltos; Despe o casaco já desabotoado; Abre e fecha um fecho éclair grosso menos o encaixe;  <u>Higiene pessoal.</u> Faz xixi de pé;  <u>Alimentação:</u> Usa o guardanapo quando lhe lembram;  <u>Controlo dos esfíncteres:</u> Tem controlo dos esfíncteres em situação de vigília, necessitando, no entanto, de lhe ser lembrado para ir á casa de banho( de 1h 30m em 1h 30m)	Despe roupa simples já desabotoada; Veste sozinho com ajuda as camisolas, aperta os fechos e botões;  Limpa o nariz quando se lhe pede;  Controla a baba;  Durante o dia pede a tempo para ir á casa de banho( por gestos e oralmente);	Aproveitar as situações em que o Manuel dorme a sesta no Jardim-de-Infância, bem como em casa para estimula-lo a despir e a vestir a sua roupa;  Colocar-lhe sempre um lenço no bolso.    Em casa e na escola usar calças fáceis de tirar e lembrar-lhe que terá de pedir para ir á casa de banho, ou tomar a iniciativa de ir. Elogiar quando o fizer( recurso a um quadro com o sistema de "economia de fichas")	19/1/2005	7/6/2005	
			19/1/2006		
			19/1/2005		
			19/1/2005		
			19/1/2005		

Área: Cognição

Nível actual de funcionamento	Resultados (quem, que ajuda, grau de sucesso) - intervenientes: pais e educadora de ensino regular e de ensino especial	Intervenção Estratégias/ Materiais	Calendarização		
			Início	Alterado/ atingido	Data de revisão/ comentários
Conhecimento do esquema corporal- a pedido aponta	<u>Esquema corporal</u> <ul style="list-style-type: none"><li>Junta o elemento( perna e ou braço) a um desenho</li></ul>	Jogos de	19/1/2005	7/6/2005	



## Área: Desenvolvimento Motor

Nível actual de funcionamento	Resultados (quem, que ajuda, grau de sucesso) - intervenientes: pais e educadora de ensino regular e de ensino especial	Intervenção Estratégias/ Materiais	Calendarização		
			Início	Alterado/ atingido	Data de revisão/ comentários
<u>Motricidade Ampla:</u> Utiliza um cavalo ou uma cadeira de balanço; Conhecimento do esquema corporal- a pedido aponta dez partes do corpo;	<ul style="list-style-type: none"> <li>Põe-se de cócoras e volta a pôr-se em pé;</li> <li>Imita movimentos circulares;</li> <li>Dá cambalhotas para a frente com ajuda</li> </ul>	Jogos de psicomotricidade	19/1/2005	7/6/2005	
			19/1/2005		
			19/1/2005		
<u>Locomoção:</u> Sobe escadas; Desce escadas com ajuda; Contorna esquinas de móveis, escadas sem protecção, etc;	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anda para trás;</li> <li>Salta no mesmo lugar com ambos os pés;</li> <li>Anda em bicos de pés;</li> <li>Salta de uma altura de 20 cm;</li> <li>Corre dez passos com movimento coordenado e alternando os braços;</li> </ul>	Jogos de exterior	19/1/2005		
			19/1/2005		
			19/1/2005		
			19/1/2005		
			19/1/2005		
<u>Coordenação óculo-manual:</u> Dobra-se pela cintura para apanhar objectos sem cair; Faz encaixes com três peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio;	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atira uma bola ao adulto que está imóvel a 1,5 m de distância;</li> <li>Martela cinco em cada cinco cavilhas;</li> </ul>		19/1/2005		
			19/1/2005		
<u>Coordenação óculo-pedal:</u> Dá o pontapé numa bola grande e imóvel e quando a rolam na sua direcção; <u>Motricidade fina:</u> Vira as folhas de um livro uma a uma; Desembrulha objectos pequenos; Faz encaixes com	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pontapeia uma bola e em 3 tentativas acerta num alvo;</li> <li>Pega no riscador de forma funcional e com firmeza;</li> <li>Recorta com a mão;</li> <li>Corta com</li> </ul>		19/1/2005		
			19/1/2005		



três peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio;	uma tesoura adaptada;		19/1/2005		
--	-----------------------	--	-----------	--	--

7. Contextos/ Cenários e Horário do PIAF

Horas	Contextos /Cenários	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	Sábado	Domin go
9h/11h	Sala de Actividades	X	X		X			
12h	Almoço e sala de trabalho individualizado		X		X			
13h								
14h								
15h								
16h								
17h	Gabinete				Terapia de fala			

8. Duração do PIAF

De Janeiro a Junho de 2005.
-----------------------------

9. Momentos de Avaliação do PIAF

De acordo com a disponibilidade dos pais, ficou definido que a avaliação formal decorrerá numa base trimestral, prevendo-se a possibilidade de ocorrerem outros momentos de avaliação sempre que os diferentes elementos da equipa educativa considerem relevantes.
---

10. Assinaturas dos Intervenientes na Elaboração do PIAF

Função	Assinatura
Pai	
Mãe	
Educadora do ensino regular	
Educadora dos apoios educativos	
Educadora estagiária	
Directora do Centro Infantil de Valbom	
Investigadora responsável pelo projecto	

## 11. Concordância da Família

Nós \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

concordamos que este PIAF seja adoptado para o nosso educando \_\_\_\_\_

Data: 19 de Janeiro de 2005

Assinaturas: \_\_\_\_\_

- **Centro Infantil de Valbom, 24 de Janeiro de 2005**

- Início da implementação do programa de desenvolvimento comunicacional e linguístico em contexto de jardim-de-infância.

- **Valbom, 24 de Janeiro de 2005**

- Planificação (apresentação de propostas/ estratégias de intervenção; organização de propostas a serem trabalhadas no contexto casa); organização do espaço-sala e dos materiais.

- **Valbom, 31 de Janeiro de 2005**

- Início da aplicação do programa de intervenção no contexto casa pelos pais.

- **Valbom, 14 de Fevereiro de 2005**

- Construção de material com a educadora de apoio/ ensino especial adaptado para o espaço sala na área da comunicação, uso do SPC para codificar os diferentes ateliers (elaboração de uma tabela de uma entrada com o símbolo correspondente a cada atelier)  
- Organização da planificação nos dois contextos de intervenção, casa e Jardim-de-infância/ sala de actividades.

- **Centro Infantil de Valbom, 22 de Fevereiro de 2005**

- Observação naturalista no contexto de Jardim-de-Infância.

Observador:	Fernanda Mamede
Data:	22/02/2005
Local:	Centro Infantil de Valbom – sala de actividades da sala dos 4 anos
Tempo de duração:	11h10m – 11h40m
Criança – alvo:	Manuel

Tempo	O que está a acontecer....	Observações/ inferências
	Na sala, as crianças estão distribuídas pelos diferentes ateliers, casa das bonecas, desenho, colagem e recorte, biblioteca e jogos. Logo na entrada da sala está o Delfim deitado sobre uma folha de papel de cenário a desenhar, a folha de papel está dividida em	

<p>quadrados onde este vai fazendo os diferentes desenhos.</p> <p>A educadora circula pela sala, dá apoio às restantes crianças, prestando atenção à arrumação dos materiais, ao movimento de um atelier para o outro e chama a atenção quanto aos comportamentos a ter na sala. O Heitor corre na sala e é logo chamado à atenção pela educadora que lhe lembra a regra de que não se corre dentro da sala.</p> <p>A Patrícia está sentada na manta, sozinha, tem na sua frente uma ou duas flores de encaixe, mas ela tirou os óculos e observa-os. As duas auxiliares da sala giram pela sala e observam, uma delas senta-se numa das mesas onde algumas crianças estão a fazer um desenho. As auxiliares fornecem ajuda quando necessário facilitando o acesso aos materiais presentes na sala de actividades.</p> <p>No atelier do recorte e da colagem a estagiária está a realizar uma actividade de pequeno grupo, designadamente com duas crianças de cada vez. A actividade consiste em colocar cola dentro de uma matriz com a forma de uma flor e de seguida preencher esse espaço com os seguintes materiais: canela em pó, café moído e pão ralado. As crianças colocam a cola com a ajuda do pincel e de seguida, após sentirem o cheiro e a textura dos diferentes materiais, escolhem qual é aquele que preferem utilizar, polvilhando, assim, o espaço da matriz com o material que seleccionaram. A Eunice e a Inês fizeram duas flores, os seus pares que já realizaram a actividade brincam nos outros ateliers.</p> <p>O Manuel está com a educadora de apoio a registar a sua presença, na tabela das presenças, com o cartão que tem a sua fotografia. A tabela de presenças é uma tabela de dupla entrada, o Manuel coloca, com ajuda física, no local correspondente o seu cartão. A educadora de apoio diz:- o Manuel veio ontem e hoje à escola! Quando diz a palavra "ontem" aponta para o cartão do dia anterior e quando nomeia a palavra "hoje" aponta para o cartão do dia de hoje. Eu aproximei-me e disse: - olá Manuel! Estás bom? Ele sorriu e eu perguntei-lhe se podia dar-lhe um beijo, o Manuel avançou na minha direcção, aproximou o rosto e sorriu. A educadora de apoio repetiu novamente a afirmação de que o Manuel hoje tinha vindo à escola e apontou novamente para o cartão, o Manuel apontou para o cartão da Patrícia a e olhou para a educadora de apoio e para mim e disse: - Tícia!</p> <p>Entretanto, aproximou-se a Eunice e disse: - olha Manuel! O Manuel veio à escola! Ele olhou para ela e sorriu.</p> <p>O Manuel pela mão da educadora de apoio senta-se à mesa do atelier do recorte e da colagem e observa, a estagiária coloca uma folha na frente dele e a respectiva matriz em cima da mesma, pega no boião de cola e tenta entregar o pincel da cola ao Manuel e diz: - vamos pôr cola! O Manuel olha, mas não agarra o pincel, a educadora de apoio diz: - vamos pôr cola na folha de papel, Manuel! E faz uma pausa e de seguida diz: - eu vou ajudar-te! Agarra o pincel e tenta que o Manuel pegue nele. O Manuel diz: - não! A estagiária sorri e a educadora de apoio diz:- olha Manuel vamos fazer uma flor! Olha só o que temos aqui e pega, uma por uma, em cada uma das caixas que contém a canela em pó, o café</p>	<p>Organização do cenário de sala de actividades, recursos humanos, actividades e rotinas.</p> <p>Registo da presença, recurso a tabela unívoca.</p> <p>Conceitos temporais "hoje".</p> <p>Interações comunicativas com os pares.</p> <p>Reconhecimento da imagem de um dos seus pares por oposição à sua imagem.</p> <p>Participação nas actividades da sala. Necessidade de mediação por parte do adulto, educadora de apoio educativo, inclusive ajuda física.</p> <p>Verbalizações para manifestar o fim de uma actividade.</p>
---	---

<p>moído e o pão ralado e aproxima-as dele e diz: - vamos pôr a mão para sentir o pó! E o Manuel diz:- não! E de seguida diz: - cabou! Acompanhando a palavra com o gesto da mesma.</p> <p>A educadora de apoio insiste e diz:- olha Manuel eu ajudo! Vou pôr a cola! E ele diz:- sim! Após ter colocado a cola pega na caixa da canela e aproxima-a na tentativa que ele toque o pó de canela, ele diz novamente: - não! Então a educadora de apoio diz: - vamos então escolher e apresenta de seguida o pó de canela, café moído e o pão ralado, o Manuel aponta para a caixa do pão ralado. Então a educadora de apoio diz:- vamos colocar na folha, Manuel!? Ele ajuda-a a segurar a caixa e a virar o conteúdo no espaço da matriz. A educadora de apoio diz: - pronto! Já acabou, o Manuel fez uma flor!</p> <p>Ele levanta-se e arruma a cadeira. Ele traz ao pescoço o cartão correspondente ao atelier do recorte e da colagem. Pelo que quando se levanta e olha á volta, a educadora de apoio pergunta o que vamos fazer de seguida e ele aponta para a Patrícia. Então a educadora de apoio lembra-lhe qual o cartão que tem consigo e diz-lhe que a Patrícia está nos jogos por isso é necessário trocar de cartão, o que ele faz prontamente colocando o que tinha no lugar correspondente e colocando o correspondente ao atelier dos jogos. Sentamo-nos na manta ao pé da Patrícia, esta sorri e o Manuel faz-lhe um carinho no rosto. A Mariana aproxima-se com duas maracas e abana-as, o Manuel tenta agarrar uma delas, mas a Mariana não lhe dá uma maraca. A educadora de apoio diz ao Manuel : - tens de pedir á Mariana, diz assim: por favor dá-me uma maraca! O Manuel vira-se para a Mariana e diz: "po faor dá maá!" E a Mariana empresta-lhe uma maraca. A educadora de apoio encontra-se sentada entre a Patrícia e o Manuel e tira do bolso o símbolo que representa brincar com bolinhas de sabão, mostra o símbolo ao Manuel e pergunta-lhe o que é, mas o Manuel olha e não responde, agarra a mão da Patrícia e acaricia-a, então a educadora retira do bolso um frasco que dá para fazer bolinhas de sabão, o Manuel agarra-o e abana-o. Neste momento já temos junto de nós a Eunice, a Mariana e a Leonor, o Manuel continua a abanar o copo e a olhar para as colegas. A educadora de apoio diz:- temos de abrir a tampa que fecha o frasco, Manuel! No entanto ele não consegue, então eu agarro a tampa do frasco e digo: - ajudas-me, Manuel? Ele coloca a sua mão sobre a minha e começamos a desenroscar a tampa, quando esta está quase desenroscada, retiro a minha mão e digo:- desenrosca a tampa Manuel! E ele completa a tarefa. Agarra o frasco na oblíqua e olha para o líquido e não sopra. A educadora de apoio diz: - queres que eu sobre? E ele da-lhe o frasco. Esta demonstra como ele pode fazer e da-lhe para a mão logo de seguida, ele tenta soprar. As bolinhas de sabão não aparecem quando sopra e paralelamente demonstra dificuldade em controlar a saliva. O Delfim, o Heitor, o Gil e o Pedro aproximam-se com a intenção de fazer bolinhas de sabão. Então eu intervenho e começo a contar a canção da "Bolinha de sabão" com os gestos correspondentes, a Patrícia e o Manuel sorriem e restantes colegas tentam cantar a canção e fazer os gestos, pois não conhecem a mesma. Na parte</p>	<p>Escolha de actividades através de símbolos do SPC que codificam os ateliers.</p> <p>Interacção com os pares, uso da oralidade por repetição do modelo dado pelo adulto.</p> <p>Controlo da musculatura oro-facial – soprar.</p> <p>Motricidade fina – ajuda física do adulto para desenroscar uma tampa.</p> <p>Imitação do comportamento motor dos pares.</p> <p>Observa os pares em determinadas situações.</p> <p>Completa o enunciado que está incompleto e que se encontra relacionado com as suas rotinas.</p>
--	---

	<p>do refrão pegamos nas maracas e acompanhamos a letra da canção. O Manuel imita os colegas com as maracas, mas quanto às palavras e gestos da canção assume a posição de observador do que acontece. No final da canção pergunto ao Manuel se quer cantar e ele diz que sim. E começamos novamente, todavia ele continua a observar e a imitar os gestos com ajuda física da educadora de apoio, pois quando ela suprime essa ajuda ele pára e observa.</p> <p>A educadora chama a atenção que está na hora de arrumar, pois de seguida vão almoçar. As crianças começam a sair da sala de actividades, a educadora de apoio diz: vamos almoçar! Mas antes temos de ir fazer xixi e lavar as mãos! A educadora de apoio acompanha a informação com os gestos correspondentes. Seguidamente repete a mesma informação de uma forma mais pausada : - agora, vamos fazer xixi e lavar as mãos! E agora diz tu Manuel! E ele repete o gesto de xixi e articula a palavra e pára. A educadora de apoio repete: - e vamos lavar... e ele completa a frase: - mãos!</p> <p>Saiu da sala e foi para a casa de banho e de seguida foi para o refeitório.</p> <p>A estagiária, a educadora do regular e as auxiliares de acção educativa estão a dar apoio na casa de banho, a Patrícia está deitada na manta, tira novamente os óculos da cara e roda a cabeça na direcção dos sons que vem da porta.</p>	
--	--	--

- Reunião no período da tarde com a equipa da sala dos 4 anos: breve apresentação do PIAF às auxiliares de acção educativa, uma vez que não estiveram presentes na reunião de discussão e aprovação do PIAF; fazer o ponto da situação do que está a ser realizado; quais os papéis dos diferentes intervenientes; levantamento de questões associadas á implementação do PIAF junto dos diferentes elementos da equipa.

## Valbom, 23 de Fevereiro de 2005

Observação naturalista no contexto casa.

Observador:	Fernanda Mamede
Data:	23/02/2005
Local:	Casa do Manuel
Tempo de observação:	18.15 – 18.45
Duração:	30m
Sujeitos – alvo:	A mãe e o Manuel

Tempo	O que está a acontecer....	Observações/ inferências
	<p>Encontrei o pai do Manuel no elevador, estava a chegar a casa. O Manuel recebeu-nos, a mãe disse: - olha quem chegou com o pai! É a Fernanda! Cumprimenta, filho! Dá um beijo. Eu dirigi-me ao Manuel e dei-lhe um beijo na face e cumprimentei a mãe, o Manuel voltou-nos as costas e dirigiu-se para a zona do seu quarto. Sentamo-nos no chão do quarto, sobre um tapete - puzzle feito de espuma de alta densidade com diferentes cores e letras do alfabeto. Os brinquedos e jogos estão ao alcance do Manuel, isto é ao alcance da sua mão. Em cima do sofá podemos ver puzzles dentro de caixas, uma caixa com copos, chávenas, pratos e talheres de, uma pequena bacia, bonecos, carrinhos de brincar e um camião. A mãe diz : -vamos mostrar á Fernanda o que temos no quarto! O Manuel aponta para duas pistas de comboios que estão no chão do quarto, numa delas está um comboio parado. A mãe diz: - vai buscar o outro comboio para a Fernanda ver! Ele procura debaixo do sofá o referido comboio, mas não o encontra. A mãe diz procura na beira da janela e ele tenta, mas como não consegue, a mãe vai buscar o comboio e dá-lhe para a mão. O Manuel tenta coloca-lo na pista vazia, no entanto, tem dificuldade em encaixar nos carris, a mãe ajuda-o e diz:- vamos pôr o comboio a trabalhar! Vira o brinquedo e mostra-lhe onde está o interruptor, aponta com o dedo e com a ajuda do Manuel acciona a marcha do comboio. No chão encontramos diferentes miniaturas de animais de brincar que o Manuel faz questão de nomear, aponta primeiro, depois pega em cada um deles e nomeia-os( girafa/giába/, elefante /eeafante/, vaca /vaca/, porco /pôcú/, peixe /peixe/, cavalo /ca-va-lú/). A mãe sai do quarto e vai conversar com o pai, eu decido ensinar ao Manuel uma canção dos animais que fala dos animais da quinta. A mãe regressa ao quarto quando começo a cantar a canção e o Manuel participa na canção fazendo o som dos animais, a mãe sorri e diz: - ele tem essa canção numas das cassetes vídeo. Entretanto, eu perguntei á mãe como estava a concretizar as propostas que apresentamos e ela disse: - venha ver, ali na casa de banho dele, vamos mostrar á Fernanda como fazemos. O Manuel já caminha na nossa frente acende a luz e entra na casa de banho, a mãe coloca-o em cima da banca da muda e na parede estão colocados símbolos do SPC referentes á rotina que realiza neste espaço. Os símbolos afixados são: Eu; tomar banho; vestir; camisola; cuecas; fralda; pijama; meias; chinelos. A mãe aponta para cada símbolo e o Manuel verbaliza o que vê, descodifica os símbolos sem mostrar</p>	<p>Espaço de jogo e sua organização.</p> <p>A mãe joga com o Manuel.</p> <p>Ajuda física e verbal da mãe na resolução de problemas.</p> <p>A mãe afastasse e o Manuel não demonstra preocupação continua o jogo comigo ao pé.</p> <p>Propostas do PIAF, como estão a ser trabalhadas e onde.</p> <p>A mãe demonstra preocupação face ao controlo dos esfíncteres.</p> <p>Aspectos de higiene e asseio.</p>

<p>dificuldade. A mãe coloca-o no chão e ele vira-se para mim e faz o gesto de xixi. A mãe pergunta: - queres fazer xixi? E ele diz xixi e acena, de forma afirmativa, com a cabeça. Onde vamos fazer o xixi perguntou a mãe: - aqui? e apontou para a sanita e ele diz não, depois põe o redutor e ele volta a dizer que não. A mãe confia-me que ele se assusta com o redutor e que ele me associa á escola e á Berta, por isso pediu para fazer xixi, se estivesse sozinho com ela não pedia. A mãe propõe ao Manuel fazer xixi no pote que está na casa de banho do seu quarto, o Manuel já se encontra na outra casa de banho e nós fomos atrás dele, nesta casa de banho fez o xixi no pote. A mãe voltou a comentar que ele se estivesse sozinho com ela já estava todo molhado. Vira-se para o Manuel e diz: - agora temos de lavar as mãos, Manuel! Isso é na outra casa de banho, na casa de banho de serviço! Queres que a mãe ajude? Mas ele vira-se para mim e eu pergunto-lhe: - posso ajudar? E ele responde: - sim! Já atravessou a casa e acendeu a luz da casa de banho, eu já estou ao pé dele e pergunto: - vais lavar no bidé ou o lavatório? Ele aproxima-se do bidé e abre a torneira, a mãe e o pai observam, e eu digo: - olha Manuel precisamos de sabonete, não é? E ele diz: - sim! e espera enquanto lhe dou o sabonete. Afasta a tampa do bidé e coloca-a do lado oposto ao lado em que se encontra, coloca sabonete nas mãos, esfrega-as e passa-as por água e de seguida vai limpar as mãos. Eu pergunto-lhe: - posso lavar as mãos, Manuel? E ele diz-me que sim e observa-me. Seguidamente saímos da casa de banho, ele apaga a luz e fecha a porta devagar. A mãe acompanha-nos e o Manuel já está na sala, então a mãe diz para ele cantar uma das canções da capa, ele corre para a sua mesa onde está a capa, abre-a e começa a cantar enquanto vai olhando para mim, quando começo a cantar ele pára e observa. No chão estão balões de diferentes cores: vermelho, amarelo, azul, verde, rosa e laranja. Ele pega num e atira-o, a mãe pergunta: - qual é a cor? E o Manuel diz: laanja! Mas o balão é vermelho e a mãe insiste e diz: - Manuel qual é a cor? Então ele responde emeeelú! A mãe pega no balão azul e pergunta a cor e ele responde azul, depois agarra no balão rosa e pergunta-lhe novamente qual é a cor, como ele não responde, a mãe diz a primeira sílaba /ro/ e ele diz - rosa! Os balões tem autocolantes em forma de dois olhos, um nariz e uma boca, um dos balões tem o autocolante da boca a descolar o Manuel agarra-o e olha para mim e para a mãe e tenta descolar a parte restante do autocolante. A mãe intervém e diz: não, Manuel! Depois ficas sem a boca no balão! O Manuel olha e agarra novamente o autocolante, a mãe diz: Manuel!? E ele diz: "iita cola"! a mãe responde dizendo que depois faz-se isso. O Manuel aponta para as portas da sala comum e a mãe diz: - vamos ler! Ele aproxima-se das referidas portas e lê os símbolos que estão afixados, arranja-os quando estes estão a cair, desalinhados ou invertidos pois só lê sozinho quando estes estão pela ordem que conhece. As frases tem a seguinte composição: sujeito, verbo e complemento directo. As frases afixadas são as seguintes: «Eu visto o casaco.», « O pai bebe sumo.», «A avó lê o livro.», « Eu</p>	<p>Preocupação com o uso sistemático do SPC.</p> <p>Aprendizagem do conceito cor, identificação, nomeação e correcta articulação dos vocábulos.</p> <p>Resolução de problemas pelo Manuel.</p> <p>Preocupação como o uso das partículas de ligação "o", "a", "os" e "as".</p> <p>Escolha de actividades pelo Manuel que é aceite pelos pais. Resolução de problemas pelo Manuel .</p>
--	---

	<p>como carne e peixe.»</p> <p>A estrutura sintáctica da frase encontra-se explicitada visualmente pelas cores correspondentes aos diferentes elementos da frase definidos pelo SPC. As partículas de ligação são ditas pela mãe e nalgumas situações repetidas pelo Manuel, pois este fala rápido e quer nomear o que vê afixado. As partículas de ligação usadas são "e", "o", "a", "os" e "as"; a concordância em género e número é feita com a ajuda do adulto.</p> <p>O Manuel quer ouvir uma cassete e dirige-se para a aparelhagem áudio e tenta colocar a cassete de forma correcta, a mãe intervém e diz: - não é assim, Manuel! E essa cassete está estragada! O Manuel coloca o dedo médio num dos furos que permitem rebobinar a cassete e tenta fazê-lo, olhando para nós. A mãe diz-lhe: - olha filho, não vale a pena essa está avariada! Canta antes uma canção com a Fernanda! Mas, o Manuel colocou uma cassete vídeo no leitor de vídeo e fica a ver a «Quinta». A mãe diz: - olha, Manuel! vamos chamar o pai para vir ver contigo o vídeo enquanto a mãe faz o jantar. Despeço-me e o Manuel e a mãe acompanham-me até á porta.</p>	
--	--	--

- **Valbom, 28 de Fevereiro de 2005**

- Trabalho de organização e planificação com a educadora do apoio/ ensino especial relativamente aos dois contextos de intervenção; revisão da avaliação do processo presente nas planificações e levantamento de dificuldades sentidas.



**Centro Infantil de Valbom, 21 de Março de 2005**

- Observação naturalista no contexto de Jardim-de-Infância.

Observador:	Fernanda Mamede
Data:	21/03/2005
Local:	Casa
Tempo de observação:	18.00 – 18.30
Duração:	30m
Sujeitos – alvo:	O Manuel, a mãe e o pai

Tempo	O que está a acontecer....	Observações/ inferências
	<p>Cheguei a casa do Manuel e fui recebida pelo pai, o Manuel apareceu de seguida, sorriu, e dirigiu-se para o quarto dizendo: - mãezinha! A mãe pergunta: - quem foi que chegou? A «fenanna»! A mãe está de joelhos no chão do quarto debruçada sobre a cama com um livro que o Manuel trouxe do Jardim-de-infância. O livro fala sobre as cores e tem um cubo que em cada face tem uma cor diferente. O Manuel diz: - senta! Eu digo: - posso dar-te um beijo? E ele diz sim! Sento-me a par dele e ele vira-se para a mãe e esta diz: - olha Manuel! O que é isto? E ele diz: - «flor» e a mãe pergunta: - qual é a cor que vamos pôr aqui? O Manuel roda o cubo e encontra a face amarela do mesmo e coloca-o no espaço correspondente, durante a acção a mãe pergunta-lhe: - qual é a cor? Ao que ele responde «amaélú». De seguida, a mãe aponta para as imagens e ele nomeia os diferentes elementos: «bola», «pintainho», e a mãe diz: o... ele completa e repete «o sol». Vira a página onde todas as coisas representadas são azuis, a mãe pergunta: - Manuel, qual é a cor? Ao que ele responde: - «azul»! vamos procurar a cor no cubo! diz a mãe. Ele roda o cubo, encontra a cor e encaixa o cubo no local certo. Nomeia os diferentes elementos espontaneamente, a mãe só aponta com o dedo e ele diz: - «peixe», «mar», «carro». Chegamos á página do laranja e a mãe diz: - ora vamos lá ver o que é isto! Não é uma laranja e ele diz: - é redonda! A mãe diz: -é redonda, mas não é esse o nome! Eu digo: - é verdade Manuel tem a forma redonda, muito bem! É uma abóbora! E a mãe diz: - não é lá muito parecida, mas não é uma laranja, é uma abóbora! Ora diz Manuel! E ele repete: « abóboa». O livro chegou ao fim e o Manuel diz: «computaor» e a mãe repete: - com-pu-ta-dor! E ele de seguida repete com a mesma cadência a referida palavra. A mãe diz: -vai ver se podes ir, se o pai não está a trabalhar! Ele vai ao escritório e confirma que ele está a trabalhar, volta e diz: -agora não! Ouve-se o pai do escritório a dizer: - é só um bocadinho! Depois já podes vir! A mãe propõe-lhe cantar a quadra do triângulo que trouxe da escola e que se encontra codificada em SPC. Ele diz: - não! Anda lá Manuel, vamos cantar para a Fernanda! Ele diz: - «o e-le-fan-te»! a mãe pergunta-lhe: - queres brincar com os animais? E ele responde: - sim! A ze-bra, o boi, a vaca, o ga-li-nha, o pato, o ca-bra, a o-ve-lha! A mãe diz-lhe, então: vamos brincar com os animais da quinta e os animais da selva! Ele vai logo buscar a caixa onde tem os animais e coloca-os alinhados no chão. A mãe diz: - Manuel vamos fazer a selva! Onde estão as árvores? Ele vai buscá-las, mas engana-se na caixa e a mãe diz: - a caixa azul,</p>	<p>A mãe desenvolve a actividade escolhida pelo Manuel e vai coloca questões, aguarda a resposta, corrige, espera novamente pela repetição adequada da verbalização e volta a colocar questões acerca da situação em presença.</p> <p>Preocupação com a aprendizagem do conceito cor, forma dos objectos, novos vocábulos e correcta articulação dos mesmos.</p> <p>O Manuel escolhe a actividade seguinte e a mãe convida-o a consultar o pai. O pai convida-o a aguardar uns momentos e ele aceita. A mãe propõe uma nova actividade, ao ser recusada a actividade a mãe sugere outra que é aceite de bom grado.</p> <p>O pai chama o Manuel do escritório para ele jogar no computador, o Manuel abandona a actividade e vai para o computador o pai deixa-o escolher o jogo, mas depois tenta fazer com que ele escolha um determinado jogo mas o Manuel r recusa. Então o pai deixa-o escolher novamente e</p>

<p>Manuel! Ele agarra-a, tira-lhe a tampa, e coloca as árvores no chão. A mãe puxa para junto de si uma casa com uma cerca que denomina de quinta e que é aceite por ambos como sendo esse espaço. Começam a separar os animais e a colocá-los de acordo com o local onde vivem, a mãe por cada animal que ele nomeia pergunta onde é que este vive e ele num total de 9 animais colocou 4 sem ajuda, ou dicas do adulto. Enquanto fazia esta actividade nomeava os animais. O pai chama-o do escritório, mas ele não lhe responde então o pai vem ter connosco ao quarto e diz-lhe novamente que ele já pode ir para o computador. A mãe diz: - ainda bem, tens de ocupar o pai! O Manuel já está no escritório, sentou-se de joelhos na cadeira, o pai está atrás dele e pergunta-lhe qual é o jogo que quer fazer? E diz: - vamos jogar a Abracadabra? Ele responde que não! O jogo do coelho? Ele diz: - fixe! O pai coloca o jogo, eu e a mãe observamos e o Manuel está debruçado sobre o monitor, a mãe diz: - oh António, afasta-o, ele está muito em cima do computador! O pai senta-o na cadeira e selecciona as opções do jogo, o Manuel tenta agarrar o rato, inicialmente o pai condiciona o acesso e depois deixa-o clicar no rato. O Manuel diz: - comboio! E o pai responde: - há já sei o que queres é o jogo do comboio e das carruagens! Selecciona o grau de dificuldade e aparece a proposta, a locomotiva não tem carruagens, estas encontram-se na parte inferior do monitor, o Manuel terá de encontrar o elemento igual aquele que se encontra na locomotiva, quando acerta ouve-se apitar o comboio. O comboio é composto por 8 carruagens, cada uma com duas peças de fruta: pêra, maçã, uvas, cerejas, bananas, laranjas e ameixas. O Manuel aponta no monitor a carruagem correspondente e nomeia os diferentes elementos sem ajuda( a maçã, a pêra, as uvas, as bananas e as laranjas), as restantes peças de fruta foram nomeadas pelos pais e ele repetiu. Na sequência deste jogo o pai tentou que ele aceita-se jogar a Abracadabra, pois segundo disse era o que ele devia de jogar, mas o Manuel recusou sempre, então o pai escolheu outro jogo, no qual ele repete frases que são seleccionadas pelo adulto, o registo sonoro apresenta-se em duas versões, um registo com a voz feminina e outro com a voz masculina. O Manuel olha para a imagem e espera que seja dita a frase e depois repete. As propostas estão relacionadas com as rotinas, alimentar-se, vestir-se, cumprimentar, tomar banho, etc. As frases apresentam-se quer na afirmativa quer na interrogativa e são compostas por três a quatro elementos. Entretanto, o pai propõe novamente o jogo da Abracadabra e o Manuel mantém a sua posição, então o pai diz: - olha Manuel com quem é que queres jogar agora? E o Manuel olha para a mãe e depois para mim e diz: - fenanna! E eu assumo o lugar do pai, a mãe fica junto de nós, mas o pai sai do escritório. Durante este jogo o Manuel repete as frase logo mal as ouve e aceita repeti-las de acordo com o modelo do adulto, quando consegue fazê-lo sem ajuda diz: - fixe! E bate palmas. Terminamos o jogo e a mãe diz: - olha vamos cantar a canção do triângulo para a Fernanda e ele diz: - não! Vira-se para o pai e diz: - pai bola!? O pai diz: - queres jogar á bola? Então vamos jogar! Despeço-me, o Manuel acompanha-me</p>	<p>jogar, o pai ajuda-o na manipulação do rato e na selecção do grau de dificuldade.</p> <p>A mãe está preocupada com a postura do Manuel no computador, a proximidade do monitor preocupa-a e alerta o pai para o facto.</p> <p>O pai tenta novamente determinar a escolha do próximo jogo, mas o Manuel não aceita. Todavia o pai escolhe o próximo jogo que envolve a articulação correcta de pequenas frases na afirmativa e na interrogativa. Estas aparecem no registo da voz feminina e no da voz masculina. O pai escolhe, o Manuel escuta e repete. O pai propõe novamente um novo jogo, mas não é aceite e o pai pergunta-lhe com quem é que ele quer jogar, o Manuel responde e o pai sai do escritório.</p> <p>Brincadeira favorita com o pai.</p>
---	--

	<p>á porta e aguarda que chegue o elevador, a mãe pergunta-lhe: - a Fernanda está á espera que suba o...? E ele responde: - o e-le- va-dor!</p>	
--	---	--

**Valbom, 21 de Março de 2005**

- Observação naturalista no contexto casa.

Observador:	Fernanda Mamede
Data:	21/03/2005
Local:	Casa
Tempo de observação:	18.00 – 18.30
Duração:	30m
Sujeitos – alvo:	O Manuel, a mãe e o pai

Tempo	O que está a acontecer....	Observações/ inferências
	<p>Cheguei a casa do Manuel e fui recebida pelo pai, o Manuel apareceu de seguida, sorriu, e dirigiu-se para o quarto dizendo: - mãezinha! A mãe pergunta: - quem foi que chegou? A «fenanna»! A mãe está de joelhos no chão do quarto debruçada sobre a cama com um livro que o Manuel trouxe do Jardim-de-infância. O livro fala sobre as cores e tem um cubo que em cada face tem uma cor diferente. O Manuel diz:- senta! Eu digo: - posso dar-te um beijo? E ele diz sim! Sento-me a par dele e ele vira-se para a mãe e esta diz: - olha Manuel! O que é isto? E ele diz: - «flor» e a mãe pergunta: - qual é a cor que vamos pôr aqui? O Manuel roda o cubo e encontra a face amarela do mesmo e coloca-o no espaço correspondente, durante a acção a mãe pergunta-lhe: - qual é a cor? Ao que ele responde «amaélú». De seguida, a mãe aponta para as imagens e ele nomeia os diferentes elementos: «bola», «pintainho», e a mãe diz: o... ele completa e repete «o sol». Vira a página onde todas as coisas representadas são azuis, a mãe pergunta: - Manuel, qual é a cor? Ao que ele responde: - «azul»! vamos procurar a cor no cubo! diz a mãe. Ele roda o cubo, encontra a cor e encaixa o cubo no local certo. Nomeia os diferentes elementos espontaneamente, a mãe só aponta com o dedo e ele diz: - «peixe», «mar», «carro». Chegamos à página do laranja e a mãe diz: - ora vamos lá ver o que é isto! Não é uma laranja e ele diz: - é redonda! A mãe diz: -é redonda, mas não é esse o nome! Eu digo: - é verdade Manuel tem a forma redonda, muito bem! É uma abóbora! E a mãe diz: - não é lá muito parecida, mas não é uma laranja, é uma abóbora! Ora diz Manuel! E ele repete: « abóboa». O livro chegou ao fim e o Manuel diz: «computaor» e a mãe repete: - com-pu-ta-dor! E ele de seguida repete com a mesma cadência a referida palavra. A mãe diz: -vai ver se podes ir, se o pai não está a trabalhar! Ele vai ao escritório e confirma que ele está a trabalhar, volta e diz: -agora não! Ouve-se o pai do escritório a dizer: - é só um bocadinho! Depois já podes vir! A mãe propõe-lhe cantar a quadra do triângulo que trouxe da escola e que se encontra codificada em SPC. Ele diz: - não! Anda lá Manuel, vamos cantar para a Fernanda! Ele diz: - «o e-le-fan-te»! a mãe pergunta-lhe: - queres brincar com os animais? E ele responde: - sim! A ze-bra, o boi, a vaca, o ga-li-nha, o pato, o ca-bra, a o-ve-lha! A mãe diz-lhe, então: vamos brincar com os animais da quinta e os animais da selva! Ele vai logo buscar a caixa onde tem os animais e coloca-os alinhados no chão. A mãe diz: - Manuel vamos fazer a selva! Onde estão as árvores? Ele vai buscá-las, mas engana-se na caixa e a mãe diz: - a caixa azul,</p>	<p>A mãe desenvolve a actividade escolhida pelo Manuel e vai coloca questões, aguarda a resposta, corrige, espera novamente pela repetição adequada da verbalização e volta a colocar questões acerca da situação em presença.</p> <p>Preocupação com a aprendizagem do conceito cor, forma dos objectos, novos vocábulos e correcta articulação dos mesmos.</p> <p>O Manuel escolhe a actividade seguinte e a mãe convida-o a consultar o pai. O pai convida-o a aguardar uns momentos e ele aceita. A mãe propõe uma nova actividade, ao ser recusada a actividade a mãe sugere outra que é aceite de bom grado.</p> <p>O pai chama o Manuel do escritório para ele jogar no computador , o Manuel abandona a actividade e vai para o computador o pai deixa-o escolher o jogo, mas depois tenta fazer com que ele escolha um determinado jogo mas o Manuel r recusa. Então o pai deixa-o escolher novamente e</p>

<p>Manuel! Ele agarra-a, tira-lhe a tampa, e coloca as árvores no chão. A mãe puxa para junto de si uma casa com uma cerca que denomina de quinta e que é aceite por ambos como sendo esse espaço. Começam a separar os animais e a colocá-los de acordo com o local onde vivem, a mãe por cada animal que ele nomeia pergunta onde é que este vive e ele num total de 9 animais colocou 4 sem ajuda, ou dicas do adulto. Enquanto fazia esta actividade nomeava os animais. O pai chama-o do escritório, mas ele não lhe responde então o pai vem ter connosco ao quarto e diz-lhe novamente que ele já pode ir para o computador. A mãe diz: - ainda bem, tens de ocupar o pai! O Manuel já está no escritório, sentou-se de joelhos na cadeira, o pai está atrás dele e pergunta-lhe qual é o jogo que quer fazer? E diz: - vamos jogar a Abracadabra? Ele responde que não! O jogo do coelho? Ele diz: - fixe! O pai coloca o jogo, eu e a mãe observamos e o Manuel está debruçado sobre o monitor, a mãe diz: - oh António, afasta-o, ele está muito em cima do computador! O pai senta-o na cadeira e selecciona as opções do jogo, o Manuel tenta agarrar o rato, inicialmente o pai condiciona o acesso e depois deixa-o clicar no rato. O Manuel diz: - comboio! E o pai responde: - há já sei o que queres é o jogo do comboio e das carruagens! Selecciona o grau de dificuldade e aparece a proposta, a locomotiva não tem carruagens, estas encontram-se na parte inferior do monitor, o Manuel terá de encontrar o elemento igual aquele que se encontra na locomotiva, quando acerta ouve-se apitar o comboio. O comboio é composto por 8 carruagens, cada uma com duas peças de fruta: pêra, maçã, uvas, cerejas, bananas, laranjas e ameixas. O Manuel aponta no monitor a carruagem correspondente e nomeia os diferentes elementos sem ajuda( a maçã, a pêra, as uvas, as bananas e as laranjas), as restantes peças de fruta foram nomeadas pelos pais e ele repetiu. Na sequência deste jogo o pai tentou que ele aceita-se jogar a Abracadabra, pois segundo disse era o que ele devia de jogar, mas o Manuel recusou sempre, então o pai escolheu outro jogo, no qual ele repete frases que são seleccionadas pelo adulto, o registo sonoro apresenta-se em duas versões, um registo com a voz feminina e outro com a voz masculina. O Manuel olha para a imagem e espera que seja dita a frase e depois repete. As propostas estão relacionadas com as rotinas, alimentar-se, vestir-se, cumprimentar, tomar banho, etc. As frases apresentam-se quer na afirmativa quer na interrogativa e são compostas por três a quatro elementos. Entretanto, o pai propõe novamente o jogo da Abracadabra e o Manuel mantém a sua posição, então o pai diz: - olha Manuel com quem é que queres jogar agora? E o Manuel olha para a mãe e depois para mim e diz: - fenanna! E eu assumo o lugar do pai, a mãe fica junto de nós, mas o pai sai do escritório. Durante este jogo o Manuel repete as frase logo mal as ouve e aceita repeti-las de acordo com o modelo do adulto, quando consegue faze-lo sem ajuda diz: - fixe! E bate palmas. Terminamos o jogo e a mãe diz: - olha vamos cantar a canção do triângulo para a Fernanda e ele diz: - não! Vira-se para o pai e diz: - pai bola!? O pai diz: - queres jogar á bola? Então vamos jogar! Despeço-me, o Manuel acompanha-me</p>	<p>jogar, o pai ajuda-o na manipulação do rato e na seleção do grau de dificuldade.</p> <p>A mãe está preocupada com a postura do Manuel no computador, a proximidade do monitor preocupa-a e alerta o pai para o facto.</p> <p>O pai tenta novamente determinar a escolha do próximo jogo, mas o Manuel não aceita. Todavia o pai escolhe o próximo jogo que envolve a articulação correcta de pequenas frases na afirmativa e na interrogativa. Estas aparecem no registo da voz feminina e no da voz masculina. O pai escolhe, o Manuel escuta e repete. O pai propõe novamente um novo jogo, mas não é aceite e o pai pergunta-lhe com quem é que ele quer jogar, o Manuel responde e o pai sai do escritório.</p> <p>Brincadeira favorita com o pai.</p>
---	---

	á porta e aguarda que chegue o elevador, a mãe pergunta-lhe: - a Fernanda está á espera que suba o...? E ele responde: - o e-le-va-dor!	
--	---	--

- **Centro Infantil de Valbom, 22 de Março de 2005**

- Reunião com a equipa da sala dos 4 anos de idade: -reflectir acerca das planificações realizadas e dos objectivos do programa que foram trabalhados; - avaliação do que correu bem e do que correu menos bem no decorrer da intervenção visto pelos diferentes membros da equipa da sala;
- Grau de envolvimento dos diferentes elementos pertencentes á equipa da sala relativamente á aplicação do programa;
- sistematização das «vitórias» e «fracassos» sentidos pelos diferentes membros ao nível da comunicação;
- levantamento de propostas para a reunião de- os objectivos do programa de intervenção ao nível da área da linguagem que foram trabalhados foram os seguintes: avaliação trimestral.)
- Jogar ao faz de conta com pessoas e objectos onde expresso ideias, sentimentos e vivências por Cumprimentar o outro desde que me lembrem – 4 x por dia em casa e no jardim-de-infância;
- Controlar a saliva e não esquecer-me de fechar a boca em todas as situações do dia-a-dia;
- Soprar – 4x por dia em casa e no Jardim-de-Infância.Imitar as vocalizações e verbalizações do adulto/pares – 4x por dia em casa e no jardim-de-infância;
- Produzir frases simples fazendo uso das partículas de ligação «e», «do» e «da» - 2 x por dia em casa e no Jardim-de-Infância;
- Interagir com o outro com pelos menos 4 comportamentos ( o outro-eu, eu-outro, outro-eu, eu-outro – diariamente em casa e no Jardim-de-Infância;
- Manifestar desejos e necessidades por gestos, símbolos e ou palavras – 3x por dia em casa e no jardim-de-infância;
- gestos, símbolos ou palavras – 2 x por dia no Jardim-de-Infância e em casa.

- **Centro Infantil de Valbom, 7 de Abril de 2005**

- Reunião de avaliação trimestral do PIAF com os pais e a equipa da sala dos 4 anos: - Avaliação trimestral do programa de intervenção da área da comunicação e linguagem, bem como das restantes áreas de desenvolvimento.

- **Valbom, 9 de Maio de 2005**

- Reunião com a educadora de apoio educativo - Avaliação com a Lista de verificação de comportamentos Portage.

## Perfil de competências

### Linguagem

Nível actual de competências	Competências emergentes	Competências não adquiridas
<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>
A pedido encontra um livro específico	Quando brinca imita os movimentos de outra criança	Diz o nome de quatro brinquedos
Nomeia 4 imagens comuns	Combina o uso de palavras e gestos para manifestar os seus desejos	Brinca com duas ou três crianças da sua idade
Nomeia objectos comuns numa variedade de situações ( por ex: no jardim, no quintal, nas lojas, em casa)	Pede alguns alimentos dizendo o seu nome quando lhos mostra ( leite, pão, bolacha)	Cumprimenta outras crianças e adultos conhecidos quando se lhes recorda
<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>
Obedece a uma série de duas ordens relacionadas	Utiliza a forma verbal « está a ... » ( está a comer, está a ouvir)	Responde á pergunta «o que está _____ a fazer» descrevendo actividades simples
Fala enquanto brinca ao faz de conta com o adulto	Indica posse usando «do/da» quando se lhe pergunta: «de quem é...?»	Combina substantivos e/ou adjectivos em frases de duas palavras por ex: bebé cai
Diz «não»	Emprega os artigos «o», «a», «um», «uma»	Emprega uma palavra quando necessita de ir á casa de banho
<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>
Atende o telefone, chama o adulto ou fala com pessoas conhecidas	Mantém uma conversa simples	Usa frases de quatro palavras
Presta atenção a uma história durante cinco minutos	Nomeia objectos pequenos e grandes	Identifica ( fazendo gestos/ mímica) sons fortes e fracos nos jogos musicais
Espera pela sua vez	Responde correctamente a ordens com «fora» e «atrás»	Segue as regras de um jogo( imitando as acções de outras crianças)

### Autonomia

Nível actual de competências	Competências emergentes	Competências não adquiridas
<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>
Tira os sapatos quando estão desapertados e soltos	Despe as calças já desabotoadas	Enfia os braços nas mangas e as pernas nas calças
Despe o casaco já desabotoado		Despe as calças já desabotoadas
Abre e fecha um fecho eclair grosso, menos o encaixe		Indica a necessidade de ir á casa de banho por gestos ou palavras
<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>
Evita acidentes com esquinas de móveis, escadas sem protecção, etc	Controla a baba	Chupa líquidos de um copo ou de uma caneca utilizando uma palhinha
Usa o guardanapo quando lhe lembram	Calça os sapatos	Durante o dia pede «a tempo» para ir á casa de banho
Espeta a comida com o garfo e leva-o á boca	Pendura o casaco num cabide colocado á sua altura	Não se molha durante a sesta
<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>
Os rapazes fazem xixi de pé		Veste-se sozinha com ajuda nas camisolas, nos fechos e nos

		botões
		Limpa o nariz quando se lhe pede
		Acorda seca duas vezes em cada semana

### Cognição

Nível actual de competências	Competências emergentes	Competências não adquiridas
<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>
Junta objectos às imagens dos mesmos	A pedido insere cinco cavilhas redondas no tabuleiro perfurado	
Aponta para as imagens de objectos nomeados		
Vira 2-3 páginas de um livro, ao mesmo tempo, para procurar uma imagem nomeada		
<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>
Coloca 3 peças geométricas num tabuleiro de encaixe	Emparelha três cores	Nomeia quatro imagens comuns
Identifica objectos ou animais pelo som que eles produzem	A pedido aponta para o grande e o pequeno	Desenha uma linha vertical, por imitação
	A pedido coloca objectos dentro de..., debaixo de..., em cima de...	Desenha uma linha horizontal por imitação
<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>
A pedido aponta 10 partes do corpo	Nomeia objectos pequenos e grandes	A pedido verbal, aponta para um rapaz/menino e para uma rapariga/menina
Emparelha objectos 1 a 1 (3 ou mais objectos)	Repete canções/lenga-lengas em que se brinca com os dedos	Diz se um objecto é pesado ou leve
	Conta até três, por imitação	Junta as duas metades de uma figura para fazer um todo

### Desenvolvimento Motor

Nível actual de competências	Competências emergentes	Competências não adquiridas
<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>	<b>1 a 2 anos</b>
Utiliza um cavalo ou uma cadeira de baloiço		Põe-se de cócoras e volta a pôr-se em pé
Sobe escadas com ajuda		Imita movimentos circulares
Dobra-se pela cintura para apanhar objectos, sem cair		
<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>	<b>2 a 3 anos</b>
Vira as folhas de um livro uma a uma	Anda para trás	Salta no mesmo lugar com ambos os pés
Desembrulha objectos pequenos	Atira uma bola a um adulto que está imóvel a 1,5m de distância	Dá cambalhotas para frente com ajuda
Dá um pontapé numa bola grande e imóvel	Separa e junta objectos com materiais aderentes	
<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>	<b>3 a 4 anos</b>
Faz encaixes com 3 peças ou encaixa 3 figuras	Martela 5 em cada 5 cavilhas	Corta com uma tesoura



geométricas num tabuleiro próprio		
Dá um pontapé numa bola grande quando a rolam na sua direcção		Salta de uma altura de 20 cm
		Anda em bicos de pés
		Corre dez passos com movimento coordenado e alternando dos braços

• Centro Infantil de Valbom, 10 de Maio de 2005

- Psicóloga que participa em projectos de investigação da FPCEUP e a educadora responsável pelo projecto de investigação - Aplicação da Escala de Desenvolvimento linguístico Reynell III

• Valbom, 16 de Maio de 2005

- Reunião com a educadora de apoio educativo - Avaliação com a grelha de observação da comunicação/linguagem do TPBA

• Valbom, 23 de Maio de 2005

- Observação naturalista no contexto de jardim de infância

Observador:	Fernanda Mamede
Data:	23/05/2005
Local:	Sala de actividades
Tempo de observação:	9.30 – 10.00
Duração:	30m
Sujeitos – alvo:	O Manuel

Tempo	O que está a acontecer....	Observações/ inferências
	<p>A educadora do ensino regular está sentada com o Delfim, a Francisca, a Mariana e Heitor a jogar o dominó. A auxiliar de acção educativa está em frente da Patrícia que se encontra no standing-frame, na sua frente está uma caixa com objectos que produzem sons, mas a Patrícia balança-se para a frente e para trás e parece não prestar atenção a quem está na frente dela. O Manuel acabou de entrar na sala pela mão do pai, cumprimenta a educadora dos apoios educativos e os restantes adultos com um beijo no rosto e passa de seguida a cumprimentar os colegas. A primeira é a patrícia, ele agarra-lhe o rosto e volta-o para si da-lhe um beijo na face, ela sorri e de seguida cumprimenta os restantes colegas da mesma forma. O pai continua á porta e observa-o, chama por ele diz-lhe: - olha Manuel o pai já vai embora, a mãe vem buscar-te á hora do almoço, sim!? Ele olha para o pai e estende-lhe a mão, despedindo-se com um «passou bem». O pai observa-o mais uns instantes e vai-se embora. O Manuel dirige-se para a tabela de presenças e coloca a fotografia no dia seguinte, o Filipe que se encontra junto dele diz-lhe: - Manuel, não é nesse dia, hoje é dia de piscina! Vês?! E aponta para o símbolo da piscina que se encontra colocado no cimo da coluna e ao mesmo tempo tira cartão com a fotografia e da-lhe para a mão. O Manuel diz: - não! E coloca novamente o cartão no local onde estava. O</p>	

	<p>Filipe insiste e diz: - olha, hoje vamos á piscina! E o Manuel com o cartão na mão diz novamente «não!». Então o Filipe chama a Imelda e diz: ele não põe no sítio a fotografia, a educadora do ensino regular volta-se para o Manuel e ajuda-o com a mão a colocar o cartão da fotografia no sítio correcto, ele aceita e afasta-se. A educadora dos apoios educativos vai ter com ele e pergunta-lhe o quer fazer na sala e ele responde: - cubos ! e vai buscar o cartão do cubo, o qual representa as construções e coloca-o no local correspondente. Então escolhe um jogo de encaixe, onde se encontram números e as quantidades de elementos conhecidos, tira peça por peça e começa a contar e a nomear os elementos que aparecem. A educadora dos apoios educativos entra no jogo e vai questionando acerca dos nomes e da quantidade dos elementos, ele descodifica o dígito um, dois e três. A nomeação dos elementos ocorre de forma espontânea e em discurso provocado. Durante o jogo ele nomeia (gaiola «gaola»; aquário «quaio»; raquete «rateia a bola»; rapaz «rapaz cama a domiir»; «a casa do cão»; «escevo em casa»; coelho «colelo»; certeza absoluta ( comentou a educadora de apoio e ele repetiu) « ceteza assuluta »; e a educadora de apoio continuou perguntando-lhe: absolutíssima? E ele respondeu: sim!</p> <p>A educadora de apoio depois de ter aceite a proposta do Manuel sugeriu-lhe ver o livro do "Peixe Arco -Íris", o Manuel concordou. Entretanto a Patrícia está ao pé de nós, a Francisca, o Heitor, o Delfim e a Leonor. A educadora mostra a capa do livro ao Manuel e este diz: - peixe! E ela completa e diz: é o peixe arco-íris! Começou a contar a história e o Manuel observa cada página. A educadora dos apoios educativos pergunta-lhe onde estava o peixe azul de escamas coloridas, ele observou uma vez ou outra, a página onde aparece o peixe arco-íris e um polvo, apontou para o polvo, mas limitou-se a dizer «é o peixe!». Os restantes pares queriam ver o livro que se encontrava voltado para o Manuel, este continuou a escutar a história e em simultâneo a observar as imagens. A educadora dos apoios educativos simplificou a história omitindo determinados pormenores o Manuel continuou atento á mesma. A estagiária começou a reunir as crianças na manta, a educadora dos apoios educativos sugeriu que se sentasse em frente á estagiária e o Manuel fê-lo, olhava para a estagiária, por vezes mexia no Heitor que estava seu lado, outras vezes na mariana e logo de seguida voltava a sua atenção para a estagiária. Permaneceu sentado ao pé dos colegas e durante aquele tempo os diferentes adultos não intervieram face ao seu comportamento. Despedi-me dele e vim embora.</p>	
--	--	--

- Reunião com a educadora de apoio educativo - Avaliação com a grelha de observação da comunicação/linguagem do TPBA e elaboração da respectiva grelha sumativa; entrevista semi-estruturada á referida educadora.

## RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

NOME: "

DATA DE NASCIMENTO:

JARDIM-DE-INFÂNCIA: Centro Infantil de Valbom

Procedeu-se novamente a uma avaliação de carácter formal com a Escala de Desenvolvimento Mental de *Ruth Griffiths* e com as *Escalas Reynell de Desenvolvimento da Linguagem*.

A avaliação decorreu no jardim-de-infância (mais uma vez, numa sala com privacidade, conforto, silêncio e poucos estímulos visuais), ao longo de cinco sessões. Mais uma vez, o cooperou principalmente em actividades do seu interesse, conseguindo, em comparação com a avaliação inicial, concentrar-se na tarefa por períodos de tempo mais prolongados.

Na Escala de Desenvolvimento Mental de *Ruth Griffiths*, podemos verificar que o apresenta um nível global inferior à média para a sua idade cronológica. Conforme o apresentado no quadro 1, o Quociente Geral de desenvolvimento obtido pelo nesta avaliação foi de 68,6. Como é possível verificar, o ainda apresenta resultados que se encontram abaixo do intervalo normativo (85-115) em todas as escalas do instrumento, excepto na escala Pessoal-social, na qual revela um desempenho equivalente à sua faixa etária.

Assim, com base na análise dos dados da avaliação, conclui-se que o é uma criança que apresenta um atraso acentuado de desenvolvimento, funcionando abaixo do nível esperado para o seu grupo etário, no que diz respeito às áreas locomotora, audição-fala, coordenação óculo-manual, realização e raciocínio prático.

Sub-escalas	Sub-quociente	Desvio em relação à média (100)
A. Locomotora	52,9	-47.1*
B. Pessoal-social	105.9	+5.9
C. Audição-fala	70.6	-29.4*
D. Coordenação Óculo-manual	61.8	-38.2*
E. Realização	62.8	-37.2*
F. Raciocínio Prático	57.4	-42.6*

\* - Resultado significativo

<b>Quociente Geral de Desenvolvimento</b>	<b>68.6</b>
---	-------------

Quadro 1 – Resultados das Escalas *Griffiths* e desvio da média (M=100, DP=15)

Relativamente aos resultados obtidos pelo nas Escalas Reynell de Desenvolvimento da Linguagem, podemos concluir que em comparação com a população portuguesa da mesma faixa etária (cf. Quadro 2), o apresenta resultados na média relativamente à compreensão de palavras simples, de relações básicas entre palavras (incluindo objectos e pessoas nomeados e acções), de constituintes frásicos, de atributos e de relações locativas. No que diz respeito à expressão, o apresenta resultados na média ao nível das palavras simples de nomeação de objectos e grupos adjectivais.

Na componente da compreensão, as suas dificuldades resumem-se a: grupos nominais, verbos e atribuição de papel temático, vocabulário e gramática complexa. Por fim, no que respeita à componente da expressão, o apresenta dificuldades ao nível dos verbos, plurais e inflexões da terceira pessoa (singular).

		Resultado obtido	Resultado esperado Média (desvio-padrão)
Escala de Compreensão	(a) Palavras isoladas	13	14.89 (0.46)
	(b) Relacionar dois objectos nomeados	6	5.39 (1.15)
	(c) Relacionar agentes e acções	3	2.86 (0.42)
	(d) Constituintes frásicos	3	3.58 (0.84)
	(e) Atributos	4	3.97 (0.17)
	(f) Grupos nominais	0	2.50 (1.30)
	(g) Relações locativas	3	4.72 (0.70)
	(h) Verbos e atribuição de papel temático	0	2.75 (1.34)
	(i) Vocabulário e gramática complexa	0	3.89 (1.41)
	(j) Inferências	0	2.31 (1.55)
	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>46.86 (5.29)</b>
Escala de Expressão	(a) Palavras isoladas	10	9.94 (0.23)
	(b1) Verbos	1	3.14 (0.59)
	(b2) Grupos adjectivais	1	1.44 (0.65)
	(c1) Inflexões: Plurais	2	5.56 (0.73)
	(c2) Inflexões: Terceira pessoa (singular)	0	3.47 (1.00)
	(c3) Inflexões: Pretérito perfeito	0	1.22 (0.87)
	(d) 3 e 4 Elementos frásicos	0	3.83 (2.94)
	(e1) Estruturas complexas: imitação	0	1.08 (1.11)
	(e2) Correção de erros	0	1.39 (1.02)
	(e3) Estruturas complexas: enunciados a completar	0	1.42 (0.81)
	(f) Negação, interrogação, flexão de género	0	2.75 (1.34)
	(f) Negação, interrogação, flexão de género	0	0.75 (0.97)
	(f) Negação, interrogação, flexão de género	0	0.03 (0.17)
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>36.03 (6.32)</b>

Quadro 2 - Resultados das Escalas Reynell de Desenvolvimento da Linguagem

- **Centro Infantil de Valbom, 24 de Maio de 2005**

- Psicóloga que participa em projectos de investigação da FPCEUP e a educadora responsável pelo projecto de investigação: Aplicação da Reynell e início da aplicação da escala de avaliação do desenvolvimento Ruth Griffiths.

- **Centro Infantil de Valbom, 27 de Maio de 2005**

Psicóloga - que participa em projectos de investigação da FPCEUP e a educadora responsável pelo projecto de investigação: Aplicação da Reynell e início da aplicação da escala de avaliação do desenvolvimento Ruth Griffiths( continuação)

- **Valbom, 28 de Maio de 2005**

Educadora responsável pelo projecto de investigação - Entrevista semi-estruturada á mãe do Manuel.

Sexo: F	Idade:	Data da entrevista: 28/05/05
Funções que desempenha: Educadora do apoio/Ensino Especial		
Duração da entrevista ( início:17.00 fim : 18.00)		

A presente entrevista tem como objectivo a recolha de dados acerca da criança alvo do estudo de caso após a intervenção realizada.

### **1.Informações/ dados acerca da criança**

Neste momento gostaria que me descrevesse o Manuel nos seguintes aspectos/ situações:

**a) Como caracteriza a sua personalidade /temperamento?**

Bom, neste momento...o Manuel está uma criança feliz, bem disposta! Após um fim de semana e após um período de faltas por doença nota-se uma certa inibição inicial...mas após algum tempo começamos a notar que ele que está mais á vontade na sala, circula mais pelos espaços e toma a iniciativa de falar com os colegas; com os adultos, por vezes, inibe-se um pouquinho mais no início, mas já se vai sentindo mais á vontade. Mas é realmente sobretudo com os pares que ele toma mais a iniciativa de interagir, de falar...de brincar! E no espaço exterior sente-se que está mais á vontade, e normalmente dá um ar de quem se sente bem por estar ali! Mas, voltando á sua personalidade, ao seu temperamento, penso que o Manuel é uma criança inibida nos espaços mais estranhos ( o caso do Jardim-de-Infância nos momentos que já referi), mas é capaz de se apresentar como uma criança extrovertida, comunicativa, bem disposta quando o espaço e as pessoas se tornam mais familiares.

**b) Como é que o Manuel se relaciona com as pessoas que o rodeiam? e com estranhos?**

Em relação aos pares, como eu já disse, ele toma muitas vezes a iniciativa, aproxima-se deles nos locais onde gosta de estar e conversa com eles. Por vezes, nem nos apercebemos do que estás a dizer, mas o que é certo é que eles o entendem, brinca com eles, se o estão a maçar ele também lhes sabe dar um "encontrão" e...por vezes assume uma atitude de «mandão», uma atitude

autoritária, pede para o colega sair dali ou então para o colega ir para outro lado. Em relação aos adultos, como eu disse, é mais raro tomar a iniciativa de comunicar, embora já tivesse acontecido, pelo menos comigo uma ocasião que quando chegou de uma saída estava muito bem disposto, muito extrovertido, chamou-me várias vezes, mesmo para pedir ajuda. Mesmo em relação ao adulto vai demonstrando um maior á vontade, com estranhos fecha-se mais, não fala, fica assim com um ar de desconfiado, cabisbaixo, mas se lhe pedirmos para cumprimentar, para dar um beijinho ele faz sempre mas, fica realmente mais inibido! Mas não se recusa a cumprimentar, não recusa o contacto.

**c) Como é que se relaciona com outras crianças?**

Fala, toca. Se faz um desenho junto delas, risca o desenho delas. Aceita brincar com os pares.

**d) E os colegas de brincadeira do Manuel? Quem são? O que fazem juntos, como brincam?**

Com ele brinca mais frequentemente, mas desde o início ele se sentiu mais atraído por eles, é o Manuel, o Delfim, a Patrícia, embora a pouco e pouco se vá notando que ele está abrir o leque, não é! De colegas que gosta de brincar e a aceitar também, porque há colegas que tomam a iniciativa de brincar com ele e ele também vai aceitando. No caso da Inês, é interessante porque ela é um pouco mais velha...é muito maternal com ele! Vai ajudá-lo, por vezes, a escolher as tarefas, quer orienta-lo, por vezes quer «mandar» e ele inicialmente reagia mal, empurrava-a, rejeitava o jogo com ela. Neste momento, dá-me a ideia de que ele até gosta de brincar com ela...por fazer o oposto daquilo que ela quer! Ela diz-lhe para ele fazer uma coisa e ele faz outra, muitas vezes ela faz uma pergunta porque ela quer uma determinada resposta, por exemplo, no género: - como é que se chama aquela senhora? E ele diz um nome qualquer, que não tem nada a haver, que não corresponde à pessoa e responde com um «ar de malandro». Mesmo com os outros ele brinca; se ele vai para um determinado espaço, por exemplo nas construções, acontece muitas vezes, que ele aproxima-se e derruba a construção que os colegas fizeram. Outras vezes aproxima-se do computador e fica a observar e de repente carrega numa tecla e encerra o jogo que os colegas estão a jogar e de seguida afasta-se e vai procurar outro ponto de interesse na sala.

**e) Como é que o Manuel reage quando está perante situações novas: frequência do Jardim-de-Infância, quando sai em passeios/visitas com o Jardim-de-Infância; quando é confrontado com uma nova actividade que passa a fazer parte das suas rotinas (ex: piscina)?**

Nós fizemos uma saída há pouco tempo, na ida foi ao lado de outro colega na camioneta, á vinda veio um adulto ao lado dele e foi e veio muito bem. Aceitou muito bem a despedida do pai, depois nas diferentes situações esteve muito bem! Nós fomos visitar um aquário, esteve sempre acompanhado de um adulto...é interessante que a dada altura no aquário surgiu uma situação em que eles tiveram de sentar-se numa manta, portanto num espaço estranho, o tal aquário e ouviu contar uma história com mímica e ele aí é interessante que ele esteve tal e qual como costuma estar em situações idênticas. O ambiente estava com pouca luz e as crianças estavam todas sentadas ali á volta, o ambiente era diferente, mas ele reagiu da mesma forma, esteve sentado, ouvia, mas de vez em quando lá tocava nos colegas do lado; teve as mesmas reacções que ele costuma ter quando está sentado na manta a ouvir uma história. No almoço também esteve bem, a

dada altura foram para um parque e ele aí ficou... á vontade, de tal forma que quando queríamos vir embora os amigos já tinham saído do parque e ele queria lá continuar...depois fizemos uma corrida! Eu vim á frente e pensava que ele vinha atrás de mim, ele veio só até determinada altura, depois voltou para trás, porque de repente apareceu um cão e ele quis ver o cão! Ele estava ali muito á vontade, mesmo! Por isso tivemos de convencê-lo a vir embora, mas penso que ele esteve muito bem e quando chegou ao jardim estava muito extrovertido, extremamente á vontade de tal forma, que entretanto chegou a mãe para vir busca-lo! E ficou encantada porque ele estava muito á vontade, não queria ir para a casa e reagiu muito bem a toda aquela situação que foi uma situação nova, pois ele esteve o dia todo no jardim quando só costuma a estar parte do dia...ou melhor esteve todo o dia fora de casa...foi realmente uma situação nova, mas ele esteve bem! Portou-se muito bem, a mãe ficou radiante!

- f)** Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir alegre/ confiante? Quais? O que faz quando isto acontece?

Quando está na situação de jogo com os pares nota-se que ele está bem!...mesmo quando os pais chegam, então aí ele realmente liberta-se, como costumamos dizer, não quer ir embora, muitas vezes quando é a mãe, porque está mais pesadinha, ela necessita da ajuda de alguém para encaminha-lo para o carro, porque ele inventa mil e uma situações...vai mostrar o que tem na sala, começa a contar histórias, dá voltas ao recreio, não quer ir embora, vê-se que realmente ele sente-se feliz.

- g)** Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir ansioso/ frustrado ou irritado? Quais? O que faz quando isto acontece?

Nos momentos em que estou com ele só o vejo mais inibido, mais fechado, após os períodos em que falta ao jardim, após um fim de semana, os períodos de falta por motivos de doença...e então naqueles primeiros instantes ele separa-se muito facilmente do pai ou da mãe que o levam ao jardim, mas inicialmente tem ali uns momentos em que está mais inibido...não sei se poderá dizer triste, eu penso que ainda não vi o Manuel, assim, triste! De uma forma em que pudéssemos dizer: - olha está triste, não está a gostar disto! Está é por vezes mais fechado, mais inibido e é mais nessas situações; mas passado um tempo quando começa a brincar com os colegas ou lá está, se eu estou lá e descubro uma situação qualquer para desenvolver com ele, penso que ele começa a sentir-se mais á vontade...eu penso que ainda não o vi, assim, triste ou ansioso, porque ele deixa os pais irem embora, despede-se e não se sente que fique contrariado.

- h)** Quais são as tarefas/ jogos/brincadeiras que o Manuel gosta de realizar em casa e no Jardim-de-Infância?

No Jardim-de-Infância gosta realmente das construções, é o que ele escolhe em primeiro lugar...a casinha também, embora eu penso que ele está a descobri-la mais, pois nos primeiros tempos tínhamos de convidá-lo; no exterior, jogar á bola e andar no escorrega. Em casa gosta muito de jogar á bola com o pai, gosta de jogos mais movimentados com o pai...com a mãe, por aquilo que me apercebo, até porque tem sido sugeridas situações dessas, situações relacionadas com livros, o contar histórias e gosta de colaborar nas tarefas caseiras, ajudar a mãe e os pais nas tarefas.

- i) Como é que ele se envolve nas tarefas propostas em casa e no Jardim-de-Infância? A forma de envolvimento difere? Em que aspectos?

No jardim, eu sinto sobretudo se são propostas mais elaboradas, pois é um grupo de quatro anos que já vem desde a creche...sinto por vezes que ele não adere imediatamente, embora acabe depois por fazer a actividade proposta, mas isto exige mesmo a presença de um adulto próximo porque senão cansa-se. Em particular as actividades que tem a haver com registos, exige a presença do adulto, pois ou tem os chamados comportamentos fora da tarefa, do género riscar o trabalho do amigo, retirar-lhe a folha se está a fazer um recorte, ou então levanta-se mesmo. Se o adulto não estiver presente, por perto, ele abandona mesmo o espaço, é capaz de voltar novamente, mas levanta-se logo de seguida até porque ele está muito sensível a tudo o que se passa á volta dele; por isso, ouve um barulhinho e quer ver se num determinado espaço está um grupo de colegas a fazer qualquer coisa ele gosta de ir lá ver. Por vezes, volta para a tarefa dele, outras vezes perde-se mesmo na sala. Em casa, pelas informações que tenho, realmente, ele está mais tempo na tarefa também quando a mãe ou o pai estão junto dele a estimulá-lo. Tanto em casa como no Jardim-de-Infância ele parece envolver-se mais na tarefa quando está acompanhado do adulto.

- j) Quais são as suas expectativas acerca do desenvolvimento do Manuel:

- a curto prazo
- a médio prazo
- a longo prazo

Nós temos notado um grande progresso da parte do Manuel, até porque sabemos que ele em casa já tinha um desempenho superior aquele que ele estava a ter no Jardim-de-Infância. No Jardim-de-Infância ele tinha de ter um tempo para ganhar...para conseguir dominar bem o espaço, conhecer bem os adultos, os pares e sentir-se suficientemente á vontade para ele poder tirar proveito de todo aquele espaço, materiais e propostas feitas. Penso que isto se tem conseguido progressivamente, e mesmo assim, mesmo ele não tendo aquele á vontade que tem em casa ele tem feito progressos nas diferentes áreas, penso que ao nível da comunicação ele fará muito mais... será capaz de exteriorizar muito mais e revelar muito mais das suas competências á medida que se for sentindo mais á vontade no jardim. Além disso nota-se neste momento o que seria de esperar devido ao facto, que referi atrás, o grupo dos quatro anos é um grupo que já vem desde a creche e existe todo um trabalho, um percurso que foi feito e o Manuel está ainda numa fase de adaptação. E voltando á questão do desenvolvimento do Manuel acredito que vamos continuar a notar progressos em todas as áreas.

## **2. Percepções e Práticas das Educadoras de Infância acerca da Educação Pré – Escolar:**

- a) O que considera fundamental na educação do Manuel no contexto de Jardim-de-Infância?( concepções, valores, objectivos e princípios educativos)

Penso que este primeiro ano ele precisa mesmo do tempo necessário para ele ganhar confiança, para se apropriar do espaço, dos materiais, para que mais tarde possa retirar o verdadeiro proveito



das experiências de ensino-aprendizagem proporcionadas pelo trabalho desenvolvido no Jardim-de-Infância. Porque penso que ele só tirará o devido proveito quando tiver o tal á vontade, quando se sentir no Jardim-de-Infância quase também como se sente em casa. Experiências de ensino-aprendizagem ao nível, por exemplo, das expressões, eu penso que realmente teremos que insistir mais nisso mesmo no próximo ano...e mesmo no tempo que falta para terminar este ano...são actividades que eu penso que ele ainda não gosta muito...e não se sente muito atraído, a pintura, o desenho...ainda reage um pouquinho mal, mas que são também muito importantes porque o ajudam a relaxar, a exteriorizar os seus sentimentos, e construir conhecimentos acerca do que o rodeia. E lá está, são formas, são actividades que lhe permitem experimentar diferentes tipos de materiais, diferentes tipos de situações. E eu penso que é muito importante. O Jardim-de-Infância é o local ideal para ele poder ter esse tipo de experiências. Ao nível da comunicação, claro que também é muito importante dar-lhe oportunidades dele poder descobrir diferentes formas de comunicar e sentir-se suficientemente á vontade para comunicar, para falar, perguntar, para desenvolver todos aqueles aspectos articulatórios, para adquirir vocabulário...todos esses aspectos que se prendem com o desenvolvimento da linguagem oral.

**b) Quais são as suas grandes metas de trabalho na Educação Pré-Escolar com o Manuel?**

Realmente a grande prioridade este ano foi para a comunicação porque foi a área onde constatamos que existiria mais dificuldades; á área motora também estivemos muito atentas, porque na idade pré-escolar também é muito importante que as crianças descubram diferentes formas de se deslocarem no espaço, diferentes actividades motoras que depois lhes permitirão tirar o maior proveito possível da exploração do espaço. Na área da autonomia o Manuel tem respondido muito bem ás nossas solicitações, por exemplo, nas refeições nota-se a aquisição de uma maior autonomia, aliás inicialmente, nós ajudávamos a comer a sopa, porque são líquidos e é um pouquinho mais difícil controlar os movimentos. Mas, ele agora já rejeita a nossa ajuda, quer mostrar que sabe fazer sozinho. No fundo são todas as áreas, pois lá está, o Manuel é a primeira vez que está a frequentar o Jardim-de-Infância, embora saibamos que ele em casa é bastante estimulado...e penso que pelo menos da parte dos pais, as expectativas vão no sentido da interacção com os outros, com os pares, porque ele não tinha muito essa experiência em casa...mas penso que o ideal será que o Manuel possa vivenciar as situações mais variáveis possíveis...para que possa realmente desenvolver-se harmoniosamente, que é o que nós pretendemos para ele e para todas as crianças que frequentam o Jardim-de-Infância.

**c) Existem diferenças relativamente ás situações de ensino/aprendizagem no trabalho desenvolvido com o Manuel? Quais?**

Neste caso em relação ao Manuel não será tanto pelo facto de ele ter Trissomia 21, mas mais pelo facto dele estar a frequentar pela primeira vez o Jardim-de-Infância; por isso há muitas situações vividas no Jardim-de-Infância que para os outros já são situações vulgares, mas que para o Manuel ainda são situações novas, não é! Realmente porque é o primeiro ano que frequenta o Jardim-de-Infância e que de vez em quando falta por questões de doença, depois há aqueles aspectos específicos. Neste momento o Manuel será uma das crianças que terá mais dificuldade ao nível da linguagem...da comunicação daí que precise de momentos em que esteja mais próximo de um

adulto que trabalhe de uma forma mais específica com ele. A linguagem é sempre trabalhada em todas as actividades do quotidiano do Jardim-de-Infância, mas no caso do Manuel há a necessidade de o adulto estar especificamente com ele e realizar um determinado tipo de trabalho. O trabalho também tem de ser estruturado para todo o grupo, para toda aquela turma, no caso do Manuel precisa de uma maior sistematização... é um trabalho que é preparado especificamente para ele, não é! Mesmo quando se pensa nas actividades que vão ser vividas pelo grupo, tem de haver a preocupação de como é que essas actividades vão ser apresentadas e desenvolvidas de forma a que o grupo possa tirar proveito e atinja determinadas metas, ou seja, possa viver determinadas situações de ensino-aprendizagem. No caso do Manuel há que desmontar ainda um pouco mais... porque situações há que são dirigidas a todo o grupo e que sabemos que grande parte das crianças tirará proveito das experiências vividas. Mas com o Manuel haverá a necessidade de um trabalho mais sistematizado por parte do adulto, para as vivências sejam ricas. Claro que mesmo quando não existem meninos com NEE numa turma, os técnicos terão de ter sempre em atenção as especificidades de cada um, não é!? E apesar das actividades serem dirigidas ao grupo... mesmo quando se organizam essas actividades para todo o grupo, tem de haver a preocupação acerca do que se deverá fazer em cada caso, para que todas as crianças que constituem o grupo possam alcançar os objectivos, as metas concebidas por quem planeou as actividades, por isso eu acho que essa preocupação tem de haver sempre. No caso das crianças com NEE essa preocupação terá que ser maior! Eu estou a lembrar-me duma situação em que as crianças estão sentadas a escutar uma história, em momentos de grande grupo, em relação ao Manuel, chegamos á conclusão que tem de estar em frente e o mais próximo possível do adulto que está a orientar a actividade, para que possa estar com mais atenção e para que possa mais facilmente ser chamado á atenção, isto é, para que a sua atenção seja cativada pelo adulto que está a desenvolver a situação, de forma a ele se envolver muito mais. Mas há sempre uma ou outra criança com as quais se tem que ter o mesmo tipo de atitude, de cuidados, porque se estiverem mais longe do adulto com mais facilidade se distraem, não é? Era nesse sentido que eu queria dizer que independentemente de existir a condição de NEE ou não, os técnicos conhecendo bem o grupo, vão saber que tipo de adaptações terão que fazer para cada uma das crianças, de modo que todas elas se possam envolver e tirar proveito da situação.

- d) De que forma considera que as situações de ensino/aprendizagem ao nível da área da comunicação, no caso específico do Manuel, devem ser organizadas? Com quem? Onde? Como?

A planificação para o grupo normalmente é feita com a educadora do ensino regular e a estagiária finalista e é feito numa base semanal. Todas as semanas recebo a planificação tal como foi concebida, vamos trocando impressões e depois com base nisso é organizada uma planificação mais específica para o Manuel, a qual é transmitida e exposta na sala de forma a que toda a gente que está com o Manuel possa ver bem quais são as metas que temos, o que está previsto para aquela semana, de forma a poder desenvolver aquela mesma planificação.

- e) O que é que pode ajudar o Manuel a desenvolver a linguagem? (a criança, os seus pares, os pais, os educadores ou outros intervenientes)

Penso que todas as experiências que o Manuel possa ter no Jardim-de-Infância e em casa vão contribuir para o desenvolvimento da sua linguagem, pois a linguagem é usada em todas as situações. Todos dão o seu contributo, por exemplo, os pares quando estão a comunicar com o Manuel não tem a preocupação de ajudá-lo a desenvolver a linguagem mas o que é um facto é que o fazem, uma vez que lhe dão modelos, de como falam e ...estando muitos deles num nível superior ao nível de desenvolvimento da linguagem podem realmente constituir um bom modelo para ele. Quando o adulto está com o Manuel realmente já é diferente, tem uma determinada intencionalidade na comunicação; já tem determinados objectivos, quando lhe propõe determinadas situações, mesmo nas situações espontâneas sempre descobre formas de contribuir para esse desenvolvimento da linguagem. Todos poderão contribuir para o desenvolvimento da comunicação e, por isso, é importante que todas as pessoas que trabalham numa instituição, num Jardim-de-Infância possam ter preocupação na forma como falam, como comunicam com as crianças. Mesmo as auxiliares de limpeza, as cozinheiras ao falar com as crianças estão a influencia-las, por isso tem mesmo que haver essa preocupação. Todos nos influenciamos mutuamente quando estamos em interacção. As crianças que estão sempre muito atentas ao que se passa ao seu redor, e por isso, tudo as pode influenciar, e o ideal é que possam ser influenciadas positivamente, no sentido de se contribuir para esse desenvolvimento da linguagem.

- f) Quem é que pode ajudar o Manuel a comunicar com os outros? ( a criança, os seus pares, os pais, os educadores ou outros intervenientes)

Todos os que interagem com ele. No caso dos adultos, pais e técnicos poderão dar um maior contributo nesse sentido interagindo com o Manuel com intencionalidade.

### **A população com Necessidades Educativas Especiais e o contexto de Jardim-de-Infância**

- a) No atendimento a prestar á população com Necessidades Educativas Especiais quais deverão ser na sua opinião os aspectos a considerar? E quanto ao Manuel?

Eu penso que a grande preocupação deverá ser sempre com a inclusão. Nós pretendemos que as crianças com NEE que frequentam um Jardim-de-Infância chamado de regular com crianças ditas normais se sintam bem, se sintam incluídas no meio de todas as outras. Para isso há que fazer todas as adaptações necessárias para que isso se possa conseguir. O que nem sempre é fácil, dependendo do grau dessas necessidades especiais. No caso do Manuel, como ele se desloca com facilidade, cada vez notamos que ele vai sendo capaz de comunicar com o outro com uma maior inteligibilidade, de ter um melhor desempenho mesmo ao nível da comunicação, não está a ser muito difícil conseguirmos essa inclusão. Muitos dos amigos aceitam-no muito bem. Penso que as maiores dificuldades que poderemos encontrar muitas vezes, é em conseguir que ele possa sentir-se bem a participar nas actividades propostas a todo o grupo, que participe de uma forma plena...porque nota-se, como disse á pouco, nota-se uma diferença entre o Manuel e os amigos, devido ao facto de ser o primeiro ano que ele frequenta o jardim, muitas situações que para os outros são vulgares, para ele são novas...por isso, nós os adultos que planificamos o trabalho,

temos que ter sempre a preocupação de que forma, quais as adaptações que temos que fazer para que ele se possa sentir bem, e possa sentir que está a participar efectivamente naquela actividade proposta para todo o grupo.

- b) E no que diz respeito às interacções com os adultos, com os pares, com os pais – existem diferenças? Porquê?**

Sim, para já notamos grandes diferenças não tanto no início da manhã, quando ele chega, despede-se do pai ou da mãe, de quem o trás... no fim da manhã quando o pai ou a mãe o vem buscar, ele nessa ocasião, mesmo connosco, está com um maior á vontade, mais extrovertido, fala muito mais, faz muitas graças, fala do que fez, mostra o que tem na sala e então aí, muitas vezes frequentemente pega num livro e fala, fala, fala, fala imenso; realmente fica muito diferente do que foi até ali, durante a manhã. Mesmo em relação ao pai e á mãe pelo menos no Jardim-de-Infância nota-se diferenças...por exemplo quando ele se despede do pai é mesmo como se fosse de homem para homem, estende a mão, é o «passou bem!» e afasta-se e muitas vezes diz ao pai para ir embora e fica muito bem! Com a mãe também fica muito bem, mas é um pouco diferente, já é o beijinho, já não é o «passou bem», tem expressões de afecto um pouco mais...mais elaboradas, um «pouco mais quentes» com a mãe. Em relação aos adultos da instituição e em relação aos pares nota-se uma grande diferença, em particular quanto aos pares e quanto aos adultos da instituição; ele toma muito mais a iniciativa, ele com mais frequência toma a iniciativa de comunicação com os pares do que com os adultos.

- c) O que considera ser essencial para que o contexto de Jardim-de-Infância seja um espaço de ensino/aprendizagem para uma criança como o Manuel? E em casa?**

O Jardim-de-Infância tem que oferecer a tais experiências o mais variadas possível...ter um clima de abertura, um clima que facilite, que permita á criança sentir-se suficientemente á vontade para explorar espaços, materiais e a interacção com os outros. E, depois nesse Jardim-de-Infância também terá que haver adultos atentos, que conheçam bem todas as crianças e que conheçam bem o Manuel, de forma a puderem organizar o trabalho e a fazerem os ajustes necessários, as adaptações necessárias para que o Manuel possa usufruir de, possa tirar proveito, possa viver situações de ensino-aprendizagem com vivências o mais variadas possível. A casa também é importante pois lá tem materiais estimulantes e apelativos e ao mesmo tempo, possivelmente até é o mais importante que os pais sejam pessoas que permitam que o Manuel possa experimentar todas as situações, como por exemplo, participar nas diferentes tarefas da casa, domésticas e aí já surgirão muitas situações de aprendizagem e que também favorecem o seu desabrochar mesmo ao nível comunicativo, não é! E isso parece acontecer, os pais têm conseguido criar um ambiente em casa favorável ao desenvolvimento da oralidade e isso nota-se até mesmo no Jardim-de-Infância, pois ele comunica de uma forma mais eficaz e expansiva quando os pais estão presentes.

## Comunicação/ Linguagem

### a) Como é que o Manuel comunica consigo?

(chora - em que circunstâncias?; sorri - em que situações?; faz birras - o que desencadeia este comportamento?); produz sons - quais? ou repete sobretudo os mesmos?; Muda de um som para o outro, embora repita o mesmo som a maioria das vezes - "ba ba da ba ba; Olha para os adultos e os pares e parece falar com eles, apesar de não dizer palavras completas?; Verbaliza - o que diz? Acerca do quê?; posturas corporais - encolhe os ombros, aproxima-se/afasta-se do adulto com o objectivo de mostrar o seu interesse por algo; aponta para; leva-os aquilo que deseja; vai buscar o objecto que se relaciona com o que pretende; fica imóvel e não sai do local enquanto não obtém o que pretende; faz expressões faciais - objectivo transmitir uma ideia/ emoções, chamar a atenção dos que o rodeiam, dizer sim e não?; estabelece contacto ocular e espera que o outro olhe; recorre a gestos - naturais e/ ou estruturados; atenção conjunta - joga com/ a par de... e centra a atenção no objecto/jogo/brincadeira e no adulto; nomeia/rotula o que o rodeia; cumprimenta o outro; faz pedidos)

O Manuel nas tais situações, isto é após uma interrupção, seja um fim-de-semana, sejam os tais períodos de doença...apresenta-se também um pouco mais inibido. Passando essa fase de uma maior inibição eu consigo que ele responda às minhas solicitações e já consegui numa situação ou outra que fosse ele a tomar a iniciativa de comunicar. Neste momento fala muito mais; inicialmente ele usava mais o «sim» e o «não» e o gesto, agora já usa muito menos o gesto, já usa muito mais a palavra...mais frequentemente o uso da palavra é feito para responder, mas também já acontece com mais frequência ele chamar-me a atenção para o que está acontecendo, diz o meu nome e conta o que está a acontecer( por exemplo: os colegas que estão a fazer algo e ele chama a atenção para algo que não lhe está a agradar). Mas realmente o que acontece com mais frequência é ele falar para responder às perguntas que lhe são colocadas, ou então, por exemplo, já consegue perante um livro, contar a história, eu faço a primeira abordagem e conto a história e ele depois quer ser ele a contar; por exemplo os livros que estão codificados com o SPC ele a dada altura já não quer que eu fale quer ser ele a contar e diz: "o Manuel vai contar!", aponta para os símbolos e conta a história, seguindo a sua sequência. Como eu dizia há pouco, pedidos nem tanto, quando me chama a atenção é para eu ver o que ele está a fazer ou para me convidar para ir para junto dele e brincar também...ah...por isso quando ele fale é mesmo mais para descrever as situações ou responder a determinada pergunta. Tenho verificado que ele fala com mais frequência comigo do que com os outros adultos, lá está porque quando eu estou, apesar de não estar todos os dias, quando estou, estou mais tempo só com ele. Usa a oralidade para cumprimentar o outro, aliás fá-lo com mais frequência e raramente é preciso lembrar-lhe para ele cumprimentar o outro, quer sejam os colegas quer sejam os adultos. Com mais frequência ele diz o «olá», embora seja mais frequente aproximar-se do adulto para lhe dar o beijinho, mas já diz «olá» e se for lembrado faz isso com muito mais frequência do que o fazia.

**b) Como comunica com o Manuel?**

(Fala com ele - recurso á fala acompanhado de gestos naturais ou estruturados, Recorre a outras formas de transmitir a informação ex: imagens, os objectos reais; Descreve o que o rodeia e faz comentários acerca de...; Joga ao faz de conta; Utiliza objectos tais como brinquedos, jogos...; Utiliza o computador, dvds interactivos etc; Utiliza um sistema alternativo ou aumentativo da comunicação)

Eu com o Manuel uso a expressão oral associada muitas vezes ao gesto, sobretudo relacionado com rotinas da sala, em determinadas situações que considero serem novas para ele associo a oralidade ao gesto. Senti ao longo deste tempo que ele cada vez mais nos entende melhor, descodifica melhor e mais rapidamente o discurso oral, penso que para além do desenvolvimento que ele está a ter ao nível expressivo e compreensivo da linguagem penso que também está associado ao facto das situações se estarem a tornar mais familiares, para ele as diferentes rotinas, os materiais, todas as situações que acontecem no Jardim-de-Infância estão a tornar-se mais familiares para ele, por isso com mais facilidade ele entende aquilo que nós queremos.

**c) Como gostava que o Manuel comunicasse consigo?**

O que espero que ele faça um dia, é um objectivo, que ele tenha muito mais á vontade para pedir, para solicitar, seja para pedir ajuda para alguma coisa ou para solicitar materiais ou actividades e que se sinta suficientemente á vontade para por exemplo narrar situações que lhe surgiram em casa, experiências que teve no Jardim-de-Infância na minha ausência. Que tenha o mesmo á vontade que os outros meninos têm que quando querem dizer alguma coisa dizem-no, seja oralmente, seja através da oralidade associada ao gesto.

- **Centro Infantil de Valbom, 31 de Maio de 2005**

Psicóloga que participa em projectos de investigação da FPCEUP e a educadora responsável pelo projecto de investigação - Escala de avaliação do desenvolvimento Ruth Griffiths( conclusão).

- **Valbom, 6 de Junho de 2005**

- Entrega dos relatórios da escala de avaliação do Desenvolvimento Ruth Griffiths e escala e avaliação do desenvolvimento linguístico Reynell III.

- **Centro Infantil de Valbom, 2 de Junho de 2005**

- Entrevista semi-estruturada á mãe.

Data: 2/06/2005 Grau de parentesco: mãe Duração da entrevista (início:      fim:      )
--

A presente entrevista tem como objectivo a recolha de dados acerca da criança alvo do estudo de caso após a intervenção realizada. A razão de colocar algumas questões que são comuns á entrevista inicial prende-se com o facto de ao longo de um determinado período de tempo falarmos acerca das questões de uma forma diversa, para este facto agradeço a vossa compreensão e boa vontade.

### **1. Informações/ dados acerca da criança**

Neste momento gostaria que me descrevesse o Manuel seguintes aspectos/ situações:

#### **a) Como caracteriza a sua personalidade /temperamento?**

Em que sentido? Ele está muito mais autónomo, mais autónomo do que aquilo que a gente deseja, só quer fazer mesmo o mal...tenta a primeira, tenta a segunda...tenta a terceira. Está muito mais teimoso, também me disseram desde o início que as crianças com Trissomia 21 têm essa particularidade. Eu acho que é uma teimosia, eu acho que ás vezes é interessante, pois ás vezes mesmo não sabendo, ele tenta...persiste em fazer e muito mais homenzinho, sei lá...em todos os sentidos, na maneira de agir, na maneira de brincar com os outros ele é incapaz de agora ele estar muito tempo já a brincar só connosco! Já exige, porque senão fica extremamente aborrecido, procura o convívio com outras pessoas. Notoriamente é o desenvolvimento de uma criança qualquer...portanto, nota-se um amadurecimento na maneira de estar, na maneira de ser e de viver as situações!

#### **b) Como é que o Manuel se relaciona com as pessoas que o rodeiam: pai, avós e restante família e com estranhos?**

Alteração ao nível da relação com as pessoas que o rodeiam, sem qualquer dúvida, em questão de vocabulário...a família é de suspeitar porque acham sempre que ele é o máximo. Relativamente ás pessoas estranhas isso para nós é um indicativo que ele está realmente a amadurecer, é o facto deles entenderem-no perfeitamente e reagem naturalmente como reagem com outra criança e se nós não dissermos até passa por uma criança normal! E eu noto isso, mesmo com os primos, com as pessoas da rua, com as pessoas do café...é uma criança extremamente sociável, portanto capta muito a atenção das pessoas, as pessoas não se esquecem do nome, é uma coisa que eu verifico, não se esquecem do nome, brincam com ele, oferecem-lhe coisas porque ele é extremamente sociável...extremamente simpático, extremamente agradável. Muito bem comportado fora...muito mal comportado dentro de casa, mas fora, Fernanda, há uma diferença entre estar fora, o comportamento fora com outras pessoas que podem não ser estranhos...fora do avô, da avó, da mãe e do pai e do avô paterno longe dessas, junto de pessoas que estão mais distantes do núcleo familiar duro, ele comporta-se lindamente, ele senta-se como deve, ele come muito bem...em casa é um desastre autêntico! Por exemplo ele come com faca e garfo espectacularmente bem...mas, connosco raríssimas vezes o faz e ás vezes até come com a mão...ele gosta de nos provocar...ele em casa

está sempre a fazer o oposto, fora é diferente! Agora já nos apercebemos que agora é mais fácil sair com ele porque lá ele cumpre as regras, que para nós entre aspas será o mais correcto! Portanto houve uma evolução tremenda nesse aspecto do desenvolvimento.

c) Como é que se relaciona com outras crianças?

Para nós é difícil responder, pois como ele brinca com os outros, fala com os outros e os outros reagem de uma forma normal...oh Fernanda! Para nós é difícil responder a essa pergunta porque quem o envolve reage naturalmente de acordo com as circunstâncias...agora se ele age como as outras crianças, não temos termo de comparação! Com os pais é sempre muito difícil! Ele agora já sabe quando pode e quando não pode continuar a brincadeira e geralmente não é tão agressivo, ou seja numa brincadeira em que há agressão ele simplesmente amua, fica amuado e não dá para reagir...fica com um beicinho, como nós dizemos! Nas outras situações ele gosta muito de estar com os outros, brinca muito com os outros, ele gosta muito da ligação com os pares! Acho que é isso que lhe está a trazer grandes vantagens! Agora no infantário é que eu noto que na relação com os coleguinhas existe uma diferença! Toma a iniciativa de ir para a beira deles, o que é uma diferença muito grande...e de mexer com eles, já pede muito mais...eu acho que ele ainda não tem defesas para quem é agressivo, ele não está habituado, ele está num meio em que são mais os adultos que o rodeiam, mesmo no infantário, eu acho que os coleguinhas o protegem. Ele não presença de situações em que há agressão ele chora, faz beicinho, porque não está habituado a essas situações...ele fica parado, estático. Por exemplo, ele na terapia da fala tem um menino com comportamentos diferentes e que vê-se que é uma criança extremamente agressiva, mesmo para um adulto é difícil de lidar! Ele fica de tal forma que não diz uma única palavra, fica com sobrolho e olha desconfiado! E temos que tentar dar a volta, pois ele fica incomodado!

d) E os colegas de brincadeira do Manuel? Quem são? O que fazem juntos, como brincam?

Ele, ele a nível do círculo familiar não tem crianças, mas tem muitas pessoas que brincam com ele desde sempre! As crianças do jardim são o Heitor, o Delfim e a Patrícia são os três que ele fala pelo nome próprio, os outros são rapazes e raparigas! Eu diferencio a atitude dele, o grau de empatia digamos! Depois são os adultos que ele enumera a Berta, a Imelda! Para mim as pessoas de quem ele diz o nome significam para mim que existe uma ligação forte para ele! Os outros são mais, isto é não quer dizer que ele ache piada aos outros é tomado mais como um conjunto e não como uma individualidade, portanto, é o Heitor, o Delfim, não sei se mais pela proximidade de idade, de facto e a Patrícia. A Patrícia eu acho que ele a toma como uma bebé, ou seja ele protege-a muito! Eu acho graça porque ele conta: - sabes mãe, limpei a baba! O Delfim e o Heitor, isto é são estes três que ele diz o nome! Embora veja que os outros estão sempre a brincar com ele! Mas para ele não serão tão importantes, nem a Inês! Eu acho-a tão meiguinha com ele, mas lá está ele não fala nela! Há dias até comentei com a Imelda que estava mesmo furiosa com ele, porque já não sei o que é que era mas, ele respondia-me uma coisa completamente estúpida e eu sabia que ele sabia ele respondia-me outra coisa! Eu acho que é mesmo para arreliar! Ele sabe que contraria, ele sabe que arrelia, então ele dizer-me que isto é madeira e nós dizemos que é pedra e quando ele está zangado é uma maneira de ele dizer: - não vale a pena! Não insistas! É a maneira de ser dele, mas é o que eu digo



as crianças que ele diz o nome significa muito e depois os adultos de quem ele gosta...ele sente-se muito bem lá!

**e)** Como é que o Manuel reage quando está perante situações novas: frequência do Jardim-de-Infância, quando vai a um novo médico, quando vai de férias para sítios que desconhece; quando é confrontado com uma nova actividade que passa a fazer parte das suas rotinas (ex: piscina)?

Muito bem! Isso é uma coisa que nos surpreende cada vez mais, cada vez mais ele age como deve de agir naturalmente! Eu por vezes ficava com a sensação que ele só deveria saber aquilo que nós lhe ensinávamos é que ele deveria saber! Mas sai-se com atitudes...e desenrasca-se de uma maneira que nos surpreende! Não sei explicar nada, muitas situações há, mesmo nas respostas que ele dá! Olha até lhe vou contar uma situação em que a minha mãe achou uma piada e que eu não achei tanto que foi a seguinte: há um senhor que é vizinho da mãe, que gosta muito dele e que conversa com ele sempre que o vê na rua, é o senhor Domingos! E sempre que vê o Manuel vem falar com ele, fazer-lhe festas! O senhor tem dentadura e na altura devia ter tirado alguma parte da dentadura e estava a deitar um bocadinho mais de perdigotos ele virou-se para o homem e disse: - olha, tens baba! Essas reacções naturais, sem a gente estar á espera! É natural! Realmente aquilo era baba, mesmo! Esse tipo de atitudes, espontâneas, a reacção dele...ah, e a minha mãe tem obras em casa e cada dia é uma surpresa com os senhores que lá andam, portanto com as pessoas estranhas é que eu noto essa grande diferença! Por exemplo: bebeste Coca-Cola? E ele diz: não bebi água, o homem é que bebeu Coca-Cola! Portanto essas reacções, esse desenvolver do raciocínio, é que é surpreendente! E a velocidade, é tão rápido! Parece que foi assim uma explosão de vocabulário...mesmo no raciocínio, parece que não é só no vocabulário, não é? Ele faz coisas novas, assim de repente, sem a gente estar á espera! Eu parece-me que são interruptores que estão desligados, eu não sei nada de medicina, não sei nada de... são interruptores que ligam e que depois com elas, com a insistência dos educadores, com a ajuda de todos, de repente a criança, a criança activa...e o Manuel está a provar mesmo isso! Mesmo na articulação é que eu vejo que estas crianças, crianças com Trissomia 21 tem a língua parece um pouco maior, mas o Manuel não e cada vez está a pronunciar cada vez melhor! No entanto, ele tem o mesmo problema com a língua que eu tenho, porque a médica já me disse não é um problema da Trissomia 21, eu tenho o mesmo problema tenho a língua grande, o nariz estreito e sempre tive problemas de respiração, o ressonar, problemas de falar, de deitar «perdigotos» quando falo. É um defeito mesmo fisiológico! E mesmo a minha mãe, aquela espuma nos cantos da boca, a minha mãe fala tão rápido como eu falo! Eu falo muito rápido, portanto é natural que ele tenha essa apetência de forma natural...de ser! Se nós o somos! A terapeuta de fala diz-lhe: - tu falas á Porto, rapaz! E eu falo muito á Gondomar e qualquer criança apanha muito facilmente! Ele sabe muito bem que não deve deixar cair a baba, só que ás vezes nós esquecemo-nos e ele diz: - oh, mãezinha a baba! Mas ele tem a noção que faz errado, o que é bom, não é?

**f)** Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir alegre/ confiante? Quais? O que faz quando isto acontece?

Eu nunca noto tristeza nele, ou seja, a única coisa de tristeza que demonstra é quando está doente! Ele é confiante, alegre, o bom é estar com as pessoas de quem ele mais gosta! Basta isso, por

exemplo: - vem a Fernanda! Ele fica todo contente, ou por exemplo, se vamos a casa do Rui ele fica eufórico! Ele tem é de conviver com as pessoas de quem gosta! Mas mesmo quando digo vamos á escola! Ele fica contente por irmos á escola! Não há nenhuma situação em que fique triste. Isto é há uma que, já que me pergunta, é a de vez em quando dormir contra a sua vontade no infantário, é a única coisa. Embora agora seja um pouco mais difícil trazê-lo embora do infantário, nós não o deixamos mais vezes porque ele tosse muito a dormir, e engasga-se muito...ele acorda a tossir...quando dorme mal fica mal disposto, é uma questão dessas! Mas eu acho que até aquela semana em que ele estava saudável, até isso ele dormia, mas vinha mais depressa embora, já não fugia. Uma coisa que eu noto é uma atitude agressiva se ele não agimos da forma como costumamos fazer, por exemplo quando dava aulas, chego ás 19.00 horas e ele durante os primeiros momentos não me liga nenhuma está com o pai e continua com o pai, nota-se assim um maior distanciamento, não é tristeza é mais tipo censura! Mas é uma criança extremamente muito bem disposta e muito sensível.

**g)** Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir ansioso/ frustrado ou irritado? Quais? O que faz quando isto acontece?

**h)** Quais são as tarefas/ jogos/brincadeiras que o Manuel gosta de realizar em casa e no Jardim-de-infância?

Eu no infantário não sei muito bem! Ele gosta muito da ginástica e por exemplo gosta muito de brincar cá fora, eu digo-lhe já porque é que ele gosta mais disso porque é o que me conta mais facilmente. Mas os passeios, as actividades que eles fazem em conjunto ele fica encantado, agora o resto não me conta muito, isto é a parte lectiva. Agora aquela parte de brincar a fazer ginástica, gosta muito de ler livros com a Berta, eu pergunto a Berta leu o livro e ele diz: - leu, leu! Agora de resto que tudo o que seja envolvendo crianças e outras actividades ele gosta muito de fazer! Em casa, genericamente tem partes do dia, numas partes do dia gostas de umas coisas e noutras partes de outras coisas! Por exemplo agora é com o pai brincar com a bola, o jogar á bola, correr, fazer o cu cu, pincha, transpira, é tudo uma alegria para ele. Comigo gosta de o fazer mas já numa fase em que ele já está cansado, em que aí eu já consigo ler um livro, contar uma história! As coisas dependem da disposição dele para isso, agora gosta muito é das tarefas de casa, ajuda a tirar a louça da máquina, ajuda a apanhar a roupa, a pôr a mesa, gosta muito de limpar o pó...isto é gosta muito de fazer o que os adultos fazem, dar de comer ao bebé, ver se a roupa está seca...essas aproximações com aquilo que os adultos fazem gosta espontaneamente de participar. O resto ele gosta do que qualquer outra criança gosta, é o jogar á bola, fazer aquilo que todas as crianças gostam que é o brincar mesmo, andar no escorrega, no baloiço. Quando vai ao avó deitar de comer aos coelhos, deitar o milho ás galinhas...gosta de jogos com movimento! Ele não para de manhã á noite, é evidente que desde as oito da manhã em que acorda até quase ás 23.00 porque é quase impossível deita-lo mais cedo, ele quer coisas com movimento e quando está mais cansado já deixa, colabora noutros jogos, gosta muito de ler...mas isso tem que ser em determinados momentos!

**i)** Como é que ele se envolve nas tarefas propostas em casa e no Jardim-de-infância? A forma de envolvimento difere? Em que aspectos?

Tira a louça da máquina de lavar de forma ordenada, tal como nós, põe a mesa ordenadamente, gosta muito de dobrar a roupa e pô-la na cadeira, ajudar a fazer as camas, de limpar o pó, portanto, tudo o que nós fazemos. E agora muitas das vezes senta-se e faz de conta que está á mesa, dá de comer a toda a gente e diz e agora: - come! Faz um brinde! Ele faz este tipo de jogo espontaneamente não é preciso nós tentarmos fazê-lo com ele!

j) Quais são as suas expectativas acerca do desenvolvimento do seu filho:

- a curto prazo
- a médio prazo
- a longo prazo

Cada vez mais é difícil falar sobre isso, primeiro queria que ele falasse bem, que comunicasse bem! De forma eficaz, percebido por todos, articulasse bem. Porque eu acho que na comunicação de qualquer ser humano a comunicação é extremamente importante, essencial e...nós podemos ter o aspecto que tivermos mas se comunicarmos bem, os outros aproximam-se de nós! Não há dúvidas que se a pessoa falar bem, pensar bem, todas as diferenças são superadas! Com isto quero dizer falar bem, fazer o raciocínio correcto...o que nós esperamos é que ele tenha a atitude que outra criança tem! Realmente, mesmo na parte de responder, responder o que deve, pensar o que deve, fazer o que deve. Isso está tudo englobado...a gente pensa sempre...tanto que nós aprendemos a viver o dia-a-dia, e superar sempre as dificuldades do dia-a-dia! Eu dizia há dias que como ele responde sempre aos nossos incentivos, responde muito ás nossas solicitações também nos incentiva a continuar. Porque se fosse outra criança que não respondesse ás solicitações uma pessoa ficava muito mais desmoralizada. Nós tentamos no dia-a-dia contornar os problemas...nós desde que ele nasceu tentamos não pensar muito a longo prazo, porque isso trazia muito sofrimento, então nós queremos é superar as dificuldades do dia-a-dia. Claro que sempre, sempre seja qual for o pai, quais forem os seus conhecimentos, qual for a deficiência da criança, o pai tem sempre uma leve esperança de que as coisas se vão aproximar o mais possível do desenvolvimento das outras crianças, pelo menos que seja capaz de ser autónomo, de trabalhar, não digo que venha a ser médico, mas ter uma profissão, ter a sua vida! Qualquer, qualquer pai é isso que deseja e nós tentamos viver assim! Porque, digamos que embora saibamos que com mais dificuldade de atingir o que os outros atingem na vida!

## **2. Redes de apoio na família e na comunidade**

a) Gostaria que me dissesse caso necessitasse de ajuda a quem recorria para obter:

- apoio económico – os meus pais e de certeza o meu sogro! Se precisasse davam-me se calhar inclusive o que poderiam não ter! fariam tudo para ajudar!
- apoio social (alguém para conversar acerca do que a/o preocupa; alguém que encoraje e incentive quando as coisas parecem difíceis; alguém que resolva os seus problemas quando não você pode; alguém que ajude a tomar conta e que entretenha o(s) seu(s) filho(s); alguém que o/ a ajude nas tarefas domésticas; alguém com quem se descontraia ou se divirta) (1) oh! Fernanda isso é tão difícil não há apoios sociais! Há apoios das pessoas de boa-vontade! O apoio vem mais dos pais, sabe que a vida é muito complicada e as pessoas acham sempre que eles também tem a vida deles! E então não há aquela disponibilidade! Que se calhar nós temos

porque estamos mais abertos! Porque como é evidente nestes casos é preciso um apoio constante, médico e doutras áreas, é preciso muito envolvimento, muitas horas...e é muito difícil ter pessoas muito próximas disponíveis, porque elas acham que o tempo delas é muito pouco para a vida delas! Para além disso vivem uma outra realidade, por exemplo eu vejo a Patrícia e o que eu vejo é falta de tempo por parte da mãe torna-me muito mais sensível! e quantas vezes eu já me apeteceu, pegar e leva-la ao fisioterapeuta, mas quer dizer eu isso a gente nem sabe se pode ou se não pode!...este tipo de situações torna-nos muito mais, mas muito mais sensíveis ao outro do que aqueles que não tem porque eles acham que se temos segunda, terça, quarta, quinta e sexta-feira...eles não sentem as dificuldades porque nunca tiveram uma coisa dessas e então a vida deles é sempre muito complicada, é muito difícil pedir apoio a pessoas que não tem a mesma vivência que nós! Não conseguimos! A não ser aquelas pessoas com quem temos mais á vontade! Os pais, eu digo: - oh pai! Ou oh mãe, não podes mas vai ter de ser! Porque eu não posso mais! Mas sabe Fernanda eu imagino pessoas que trabalham numa empresa com horários rígidos não podem! Não podem, neste mísero país, não podem! Por vezes perguntam-nos porque é que andamos sempre tão ansiosos e eu digo: - olhe se tivesse um filho com problemas neste mísero país ia ver como era! Porque não é eu não estar contente com o Manuel, isso nem passa pela minha cabeça! Eu faria exactamente tudo igual! Estou...sabe que depois dá uma felicidade imensa, mais felicidade do que se fosse uma outra situação normal! É verdade, mas aquilo que nós temos que ultrapassar semana a semana é terrível, é terrível! Se não é oftalmologia é otorrino, se não é otorrino é terapia de fala...é ir busca-lo às 13.00 ao infantário, tudo isso nós temos de controlar, de gerir e com duas pessoas é muito complicado!

- transporte/ deslocações – somos nós!
- apoio médico – a nível particular, temos tido muita sorte, a Dr<sup>a</sup> Júlia, é uma médica humanamente excelente...ela foi a única pessoa que desde o principio acreditou no Manuel! E para os pais isso é um incentivo...e ela volta e meia diz: - agora não se preocupem, descansem, ele está bem! Vão nesta direcção!... é uma técnica de saúde excelente! Sabe que isto é uma rede.... estou no infantário porque foi ela que me encaminhou para a U.A.D.I.P., que embora não tenha sido uma experiência totalmente positiva, mas teve as suas partes positivas, foram eles que nos indicaram o infantário e que nos abriram as portas, desde a Dr<sup>a</sup> Isabel do infantário, tudo isso são pessoas que vão ficando muito, muito... são muito queridas para nós! Porque no ponto certo nos abriram as portas e não nos afastaram! E isso é essencial, Fernanda! É esta continuidade em termos de pessoas que acreditam no Manuel! Quando isso deixar de acontecer vai ser extremamente difícil! Nós temos tido sorte com as pessoas que fomos encontrando, com a educadora de U.A.D.I.P. que foi uma senhora excelente, com todos os técnicos que nos tem envolvido, que graças a Deus tem-nos ajudado, porque nós por muita vontade que tenhamos não conseguimos ir a metade do percurso! Acredite Fernanda que só se consegue em grupo, isoladamente não é possível! Sabe que nós vemos as coisas de uma maneira muito mais optimista, olhe que o interesse de vocês...o dizerem olhe não é bem assim, vamos fazer de uma forma diferente! Ou olhe: realmente pode-se fazer assim! Isso motiva-nos e essa motivação não é dada se nós não tivermos esse apoio! Mesmo no infantário e tudo eu acho que o Manuel teve muita sorte com o infantário, sabe que eu deixo-o lá, e olhe que eu

digo isto a toda a gente, como se o deixasse na minha mãe! E depois a educadora, ele teve muita sorte, porque não é só por deixa-lo lá no meio das crianças que ele desenvolve! O trabalho das pessoas que o envolvem é muito importante! E sabe o que eu queria mais era que as pessoas acreditassem nele, que não lhe pusessem o rótulo antes de o conhecer...eu tenho medo que as pessoas muitas vezes atrás de um nome, põe o rótulo e dizem ele não consegue! Não apostam!...mas pode ter a certeza que não vão nunca, isso lhe garanto, fazer isso á minha frente, só se eu morrer! Vai ser um obstáculo que vão encontrar em mim! Porque se a pessoa não está pronta eu vou lutar até ao fim! E sabe as crianças com trissomia 21 cada vez estão a dar mais provas de que trabalhando com elas...vê-se uma mudança radical no tipo de atitude dos pais das crianças e das outras pessoas. Por exemplo, o Manuel agora vai usar óculos, o meu marido diz que os óculos só têm que lhe ficar bem! Mas não é bem assim! Porque o Manuel sem óculos vai a qualquer lado, vai a qualquer situação e é tratado como o Manuel! E não como uma criança com trissomia 21! Para nós isso já está ultrapassado, nós já ultrapassamos essa dor! Mas é pelo Manuel porque tratando-o como o Manuel está a fazer-lhe muito melhor, ele deve ser tratado naturalmente! Porque ao fazê-lo todas as vivências novas que ele tiver irão beneficia-lo e é isso que nós pretendemos é que ele seja considerado como qualquer criança. Quando o meu marido diz: - oh médica não vai prescrever daqueles grossos! A médica se calhar acha que nós estamos a pretender uma coisa que não devíamos!...mas olhe que não! Não é! Queremos que se sinta bem com os óculos, mas que nós também gostemos de o ver de óculos! Primeiro, os pais gostam de qualquer maneira, mas se nós gostarmos mesmo, os outros também não vão fazer uma recusa maior! E essa recusa que nós temos de enfrentar no dia-a-dia! Mas não queremos que o nosso filho sinta! Nós até compreendemos determinadas atitudes dos outros, mas o Manuel não pode sentir isso! Ele tem de ser tratado como são as outras crianças! As dificuldades!...sim, deixem-nos tentar vencê-las! Dêem hipótese a estas crianças de serem crianças, depois serem adolescentes, depois serem adultos com todos os direitos que lhes assistem, mas neste país, Fernanda, digo-lhe ainda estamos muito atrás...sei que existem outros países em que as coisas são diferentes! Por exemplo no Brasil, por coisas que leio, é um bocadinho diferente, mas eu estou a viver a minha situação!

- apoio técnico/ informação

**b)** Considera que a comunidade e a sociedade em geral é «sensível» às necessidades e características do seu filho?

**c)** Quais são as barreiras/ obstáculos que encontram no dia –á – dia como pais do Manuel?

**d)** Como caracterizam os serviços que o Manuel usufrui e como conseguem articular a sua frequência com o vosso dia - á - dia?

**e)** Quais são os apoios que consideram relevantes para o vosso filho?

É a escola, seja o infantário agora, a escola primária mais tarde! É o meio onde ele está...e depois a parte técnica de saúde e as terapias de fala, tudo isso é muito importante! É importante que as pessoas estejam sensibilizadas e acreditem nas crianças.

(1) itens retirados do "Family Needs Survey" de Bailey & Simeonsson(1988) e da "Support Functions Scale" de Dunst, Trivette & Deal(1988)

### **3. Práticas e percepções dos pais**

Eu gostaria que conversássemos um pouco acerca daquilo que considera fundamental para o desenvolvimento do seu filho bem como acerca das vossas rotinas diárias.

#### **a) Poderiam descrever-me o dia-a-dia do Manuel;**

Levanta-se às 8.00 horas, bebe o leite, geralmente quer beber o leite á frente da televisão a ver um desenho animado qualquer, depois vai ao pote, faz as necessidades, lava os dentes, veste-se. Vai para a escola e leva o pão pelo caminho ou qualquer coisa para auxiliar o leite que bebeu. Está na escola até às 13.00, se não for até às 13.00 está até um pouco mais tarde, mas são raras as vezes. Quando vem da escola vai para a avó, dorme a sesta, lancha, brinca e neste momento é o pai que o vai buscar, vem para casa enquanto a mãe faz o jantar o pai brinca com ele. Faz aquelas brincadeiras mais activas, ele janta, primeiro come ele a sopa porque ao obriga-lo a comer sempre a sopa primeiro ele já fica alimentado, depois vamos todos para a mesa. Ele senta-se em conjunto connosco come alguma coisa, come a fruta, depois vimos para dentro, brinca-se mais um pouco, mas são brincadeiras mais calmas, depois lava os dentes, ele despe-se e veste o pijama e depois vai para a cama e aí lê-se mais um livrinho até ele adormecer e está feito dia.

#### **b) Quais são as actividades de jogo/ brincadeira que realiza com o seu filho e porquê?**

O que me dá gozo é passear com ele, mas o que me sinto mais obrigada a fazer são aqueles jogos didácticos, as cores, as formas. Gosto muito de pô-lo a ler, isto é aquilo não é ler! Aquelas figuras, aquelas frases inteiras e ele fá-lo muito bem e depois dar-lhe aqueles cartões e ele ler, dá-me muito gozo! Porque vejo a evolução dele, é o gozo de eu poder dizer: - oh meu filho tu já és capaz de fazer isto! Eu acho que é a parte mais didáctica a outra parte é mais com o pai.

#### **c) Quais são as actividades preferidas do Manuel?**

É o faz de conta, é o jogar actividades que envolvam movimento, é isso basicamente!

#### **d) Quais são as competências do Manuel?**

Ele já despe-se e veste-se com alguma pequena ajuda; ajuda nas tarefas da casa; o banho? É o pai que lhe dá! Ele brinca no banho, lavar a cara, lavar as mãos faz muito bem, quanto ao banho nós nem experimentamos deixa-lo lavar-se, porque é naquela correria do dia-a-dia; sabe pentear-se sozinho, pôr perfume, sabe a sequência correcta das actividades (de higiene); alimenta-se muito bem com faca e garfo; identifica as cores, as formas, mas é necessário dar-lhe algumas pistas, funciona dar-lhe as formas para as mãos; o contar os números, o somar, às vezes eu pergunto-lhe quantos livros tem e ele conta um, dois, três, quatro (sendo esse o número dos livros); as letras ele agora vê

uma frase e diz: a, e, i, o, u ! Ou seja ele sabe que ali tem letras, e diz pela sequência certa e já tem curiosidade em nomeá-las; ele usa a oralidade, mesmo com pessoas estranhas e estes compreendem-no, porque articula melhor! Ele já usa um número de palavras muito maior, faz frases ainda que não tenham sempre a construção, digamos, perfeita! Já faz a construção de frases mais longas, por exemplo ele diz: - oh mãe vou á garagem com o pai, está escuro! Esta construção longa já acontece muitas vezes.

**e) O que consideram ser importante para o desenvolvimento do Manuel?**

- Desenvolvimento cognitivo – eu sempre achei...eu acho que ele sempre foi a nível cognitivo excepcional! Ele pode até estar distraído e eu parece-me que ele não está atento, mas mais tarde venho a ver que alguma coisa aprendeu, e vejo que ele estando atento aprende á primeira! Mas desde pequenino...parece-me que a parte cognitiva ficou pouco afectada, posso estar a fazer uma afirmação errada, mas acho que a parte cognitiva ficou pouco afectada! E pela compreensão dos factos, se nós fizemos coisas complexas ele entende! Há dias eu disse-lhe: - olha Manuel vamos ao oftalmologista! E ele perguntou-me: - é aos olhos! Basta introduzir um termo novo para ele fazer a ligação perfeita ás coisas!
- Desenvolvimento sócio-emocional – esta parte apresenta algumas dificuldades como ao nível da comunicação!
- Desenvolvimento ao nível da comunicação/ linguagem
- Desenvolvimento motor – cada vez está melhor! Nota-se que ele quer subir, quer descer, é uma autonomia pois ele faz questão de o fazer, ele agora já não quer ajuda! Para nós algumas coisas são assustadoras mas ele não tem medo, qualquer escada em casa do avó ele avança. Quando locais mais altos e ele vê que não pode, trepa, mas a vontade é ser ele a avançar sozinho! No triciclo já começa a pedalar, isto é se nós empurrarmos, mas ainda faz pouca pressão nos pedais. Mas a tesoura com o travão ele já corta com ela e as outras tesouras já nas outras tesouras de forma perfeita;
- Desenvolvimento ao nível da Independência Pessoal
  - Aprendizagens académicas – aprende alguma coisa sempre na escola, pode não ser á mesma velocidade, mas o facto é que ele está atento aquilo que se está a passar!

**f) O que consideram ser fulcral desenvolver no Manuel neste momento do seu desenvolvimento?**

**g) Como considera que uma criança deve ser educada?**

- Papel do pai/mãe
- Papel da família ( nuclear e família alargada)
- Papel da criança

O ideal é ser por todos, mas a maior responsabilidade deve ser dos pais. Porque a educação vem da família, se a família não tiver educação, nunca uma criança pode ser educada por mais educação que a rodeie nos outros espaços. Portanto, as pessoas essenciais são os pais, os pais não sabem muitas vezes a responsabilidade que tem no comportamento da criança, por que se nós não formos tolerantes ele não será tolerante. Se nós não formos confiantes, ele não será uma criança confiante!

Na educação o principal papel é dos pais! As restantes pessoas podem ajudar, mas o principal é dado pelos pais.

**h) E ao nível da disciplina o que consideram relevante?**

O importante é aquilo que o Manuel não faz, porque nós lhe dávamos tanta atenção que ele acha que pode fazer tudo! É importante sem dúvida que ele saiba que há regras e que as tem que cumprir! Agora começamos a introduzir algumas, se calhar deixamo-lo chorar mais, damos-lhe mais uma sapatada ou castigamos mais! Mas, só agora é que começamos porque a nossa preocupação até agora era ele sentir-se á vontade, a necessidade dele estar atento, ele ter de estar bem disposto, descontraído, sem birras! Agora não, como já temos ajuda da parte exterior já começamos com muito custo e às vezes é um bocado penoso para nós, pois ele já entende que agora já não pode fazer tudo, principalmente o pai já impõe mais...mostra que há regras: não falas e é não falas! Não comes e não comes! Mas é engraçado que ele fora, como já lhe disse, ele usa as regras de forma espontânea, em casa introduzir-lhe regras é penoso!

**i) Qual é a educação que pretendem dar ao vosso filho?**

- Educação que modela, controla e avalia o comportamento/ atitudes
- Valores fundamentais
- Liberdade
- Importância da exploração para atingir o conhecimento do que a rodeia
- Autonomia
- Obediência

**j) De acordo com a sua opinião quais considera serem as funções do Jardim-de-Infância?** (um espaço educativo, um encargo económico, dar respostas às necessidades individuais das crianças, ter horários de atendimento adequados às suas necessidades, um espaço de participação e de parceria, um espaço que se preocupa em envolvê-los no trabalho a ser desenvolvido) (2)

Essencialmente para complementar aquilo que nós não podemos dar, nós não estamos adequados seja em qualquer nível de desenvolvimento que esteja para dar a formação que eles precisam. Portanto, é essencialmente, o complementar tudo aquilo que uma criança naquela fase deverá estar apta a fazer!

**m) Considera o Jardim-de-infância um espaço de aprendizagem? Porquê?** (tem um programa de educação e uma organização adequados, tem poucas crianças na sala, tem pessoal capaz e com formação, tem um ambiente acolhedor, de brincadeira e com bom relacionamento, tem boas instalações e boas condições de higiene, tem material educativo adequado, tem um horário de funcionamento prolongado) (3)

Sem dúvida! Que não mais em regras, em socialização, mesmo, mesmo em coisas que se calhar nós pensávamos que só era trabalhado na primária, como as formas...ah...os plurais, as preposições, mas é aqui que a criança toma realmente contacto com essas coisas, e eu cada vez mais como educadora que sou de grandes, percebo quanto é importante a aprendizagem no jardim-de-infância e



na primária, é o primeiro pilar, é a primeira pedra! Se a primeira pedra não estiver bem assente as outras não estão!

**n) Na sua opinião como deve ser a participação dos pais no Jardim-de-infância?**

Quanto mais melhor! Deve haver uma simbiose de ligação, ou seja o interesse dos pais pelo infantário é lógico, são os filhos deles, mas se houver a outra parte interessada em colaborar com os pais melhor é! Que é o caso do jardim-de-infância que o Manuel frequenta. Mas, quanto mais essa ligação se fizer, quanto mais tempo os pais «perderem» em tentar entender o percurso que é feito naquele ano e tentar colaborar, melhor será para os filhos! Eu cada vez mais estou convencida que os pais dão um contributo essencial na aprendizagem mesmo da matemática, do português é essencial! Se houver um intercâmbio melhor! Será óptimo!

**o) Como gostaria de participar nesse espaço educativo? A que níveis?**

O máximo! Eu queria pertencer à associação de pais, só que o tempo cada vez é menos. Eu tenho visto a marcação das reuniões da associação de pais do infantário, só que eu quando puder vou falar com os senhores, pois avisam muito em cima da hora, ou a distração é minha e não tem uma agenda de trabalhos. Pois, sabendo quais são os assuntos pudemos fazer um sacrifício maior e ir, porque eu tenho ideias de participar. Eu acho que a associação de pais da instituição é muito importante porque gerem os estatutos todos da escola e é um espaço onde podemos participar construtivamente, porque é óbvio que uns pais são formados numa coisa, outros são formados noutra e a minha contribuição será...será sem dúvida muito importante para mim e, também terei alguma coisa a dar de positivo! Eu acho que as associações de pais devem servir para defender o direitos das crianças, destas pessoas e quando quiserem isso eu estarei lá para defender os seus direitos, para debater-me que nem uma leoa! O tempo é que para já é tão reduzido...acho que é essencial participar, mas para já ainda vamos ter de nos organizar melhor!

(2) itens obtidos a partir da entrevista "Representações Dos Pais E Educadores Acerca De Crianças Em Idade Pré-escolar", este instrumento é da autoria de Alfredo Oliva e Jesus Palácios(1992) da Universidade de Sevilha, foi traduzido e adaptado no Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar. Este projecto contou com a participação de quatro países europeus( Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal). Em Portugal decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão Ruivo, no período de 1992 a 1996.

(3) itens obtidos a partir da entrevista "Representações Dos Pais E Educadores Acerca De Crianças Em Idade Pré-escolar", este instrumento é da autoria de Alfredo Oliva e Jesus Palácios(1992) da Universidade de Sevilha, foi traduzido e adaptado no Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar. Este projecto contou com a participação de quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal). Em Portugal decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão Ruivo, no período de 1992 a 1996.

#### 4. Comunicação / Linguagem

a) Como é que o Manuel comunica consigo? (chora - em que circunstâncias?; sorri - em que situações?; faz birras - o que desencadeia este comportamento?; produz sons - quais? ou repete sobretudo os mesmos?; Muda de um som para o outro, embora repita o mesmo som a maioria das vezes - "ba ba da ba ba; Olha para os pais e parece falar com eles, apesar de não dizer palavras completas?; Verbaliza -o que diz? Acerca do quê?; posturas corporais - encolhe os ombros, aproxima-se/afasta-se do adulto com o objectivo de mostrar o seu interesse por algo; aponta para; leva-os aquilo que deseja; vai buscar o objecto que se relaciona com o que pretende; fica imóvel e não sai do local enquanto não obtém o que pretende; faz expressões faciais - objectivo transmitir uma ideia/ emoções, chamar a atenção dos que o rodeiam, dizer sim e não?; estabelece contacto ocular e espera que o outro olhe; recorre a gestos - naturais e/ ou estruturados; atenção conjunta - joga com/ a par de... e centra a atenção no objecto/jogo/brincadeira e no adulto; nomeia/rotula o que o rodeia; cumprimenta o outro; faz pedidos)

Digo-lhe já que é essencialmente por palavras, palavras bem ditas, frases bem construídas ou mal construídas! Ele em todo o tempo que está connosco fala, o pai diz: que ele não se cala! Que, por vezes, se cansa de ouvi-lo! Seja onde for o Manuel fala e estando só connosco ou está a ver televisão ou até a fazer um jogo ele não se cala um minuto! Até a comer, porque ele fala muito! Mas isso, nós todos fala muito! O falar rápido, o falar muito, o ser muito expressivo! E ele constantemente, Fernanda, fala connosco, mais bem, menos bem, mas fala!

b) Como comunica com o seu filho? (fala com ele - (recurso á fala acompanhado de gestos naturais ou estruturados, Recorre a outras formas de transmitir a informação ex: imagens, os objectos reais; descreve o que o rodeia e faz comentários acerca de...; joga ao faz de conta; utiliza objectos tais como brinquedos, jogos...; utiliza o computador, dvds interactivos etc; utiliza um sistema alternativo ou aumentativo da comunicação)

Falo exactamente como estou a falar com a Fernanda, sempre, sempre desde pequenino, desde de bebé eu falei com ele intuitivamente, não vou dizer que era intencional, nem nunca foi! Sempre falei com ele como uma pessoa que está ali e que me entendia ou pelos gestos e ou pelo que eu dizia, por palavras! Eu acho que tenho uma grande vantagem porque eu gosto muito de comunicar e com o meu filho, então, muito mais! então, neste momento falo com ele como com uma pessoa adulta, como uma pessoa que está ali á minha frente e o que é um facto é que ele me entende perfeitamente e sabe que ainda que ele construa mal as frases, eu estou tão habituada á linguagem que ele usa, que entendo perfeitamente tudo, se calhar outra pessoa diz: - o quê! E ele tem que repetir a primeira, a segunda e a terceira, ele comigo sai aquilo naturalmente, eu entendo-o intuitivamente, o que ás vezes tem vantagens e desvantagens! O Manuel tem que ter pessoas á volta que percebam que ele tem momentos certos para aprender, e isso é que eu tenho medo, é quando não houver pessoas com esse cuidado o descuide, porque ele quando não quer, não quer! E quando temos o rótulo, mais facilmente são abandonados! É cruel, eles tem que primeiro ver, dar uma chance aquela criança e depois então fazer as suas avaliações! É muito grave quando não se dá uma oportunidade...é não

quero mais para o Manuel, eu quero exactamente as mesmas oportunidades que dão aos outros! Não é pagando que nós conseguimos! Se fosse eu até digo que fosse todo um ordenado para isso! Ter atenção ao profissionalismo das pessoas! Eu acho que nestas questões de associação de pais tem muita força, não é a geral porque essa também não entende, não tem a possibilidade de compreender essas situações, nem vamos querer que as tenha pois cada um vive a sua experiência, mas estas crianças precisam de gente que defenda os seus direitos, que acredite neles!

c) Como gostava que o seu filho comunicasse consigo?

Olhe Fernanda, eu gostava que ele falasse como a Fernanda está, neste momento, a conversar comigo! É isso que eu espero que um dia aconteça! Que um dia ele seja capaz de falar, de ser compreendido por toda a gente e expressar o que sente!

- Observação naturalista no contexto casa.

Observador:	Fernanda Mamede	
Data:	2/06/2005	
Local:	Casa	
Tempo de observação:	18.00 – 18.30	
Duração:	30m	
Sujeitos – alvo:	O Manuel, a mãe e o pai	
Tempo	O que está a acontecer....	Observações/ inferências
	<p>Estamos na sala comum onde o Manuel tem uma mesa ajustada á sua estatura e a respectiva cadeira. O Manuel chegou das compras com o pai e trás com ele um livro. O pai leva as compras para a cozinha. A mãe pergunta-lhe: - então já compraste outro livro? E ele responde: sim, rapariga, o urso! Eu digo-lhe: olha Manuel, posso ver? Sim responde ele. Olha só, é a história da “Menina dos cabelos de oiro e os três ursinhos” digo-lhe eu e acrescento, sabes eu gosto muito desta história, queres que te conte? Ele abre o livro e diz: - a casa! Quato! A mãe pergunta: - queres a casa que está no quarto? Ele responde afirmativamente e corre para o quarto, do quarto chama a mãe: mãezinha, onde tá? A mãe diz: - queres saber onde está a casa, é Manuel! Sim responde ele. A mãe junta-se a ele no quarto e ajuda-o a trazer a casa de montar e aproveitam e trazem o lobo e os cabritinhos. O Manuel quer ser ele a montar a casa e a mãe deixa-o, quando termina eu pergunto-lhe se posso contar a história da “Menina dos cabelos de oiro e dos três ursos” ao que ele responde que sim. Começo a contar a história e ele procura a menina dos cabelos de oiro na página e quando enuncia cada um dos ursos ele olha para mim e aponta para cada um deles de acordo com a descrição que faço de cada um. Mas o Manuel de seguida quer colocar o lobo e os cabritinhos no espaço da casa. Do lado de fora coloca o lobo e diz: - lobo fora! E eu então pergunto-lhe: - onde vais pôr os cabritinhos ele aponta e diz aqui e coloca os cabritinhos atrás da casa. A mãe interveem e pergunta-lhe: - queres contar a história do lobo e dos cabritinhos á Fernanda? Sim, responde ele e</p>	

	<p>acrescenta o lobo e os cabitinhos aqui! E aponta para o local onde estes se encontram. A mãe intervém novamente e diz: - começa a contar desde o princípio, sim! Vamos lá! Ele responde: não! O lobo aqui! Tuz-tuz! Manuel, o que diz o lobo aos cabritinhos, pergunta a mãe! E ele responde: - que entrar! Tuz-tuz! E agora o que acontece? Perguntou a mãe. O Manuel responde: - o lobo põe pata! A mãe diz: - Manuel conta direito a história, vá lá! Mãezinha, não, o lobo á bulha com cabitinhos! Lobo bulha com cabitinhos! Oh caiu lobo! Eu pergunto-lhe: - olha Manuel, vamos jogar á bola? Sim e correu para o quarto. Quando lá cheguei ele já tinha uma bola na mão e atirou-a na minha direcção, agarrei-a e sentei-me no chão. Olha Manuel vamos atirar a bola pelo chão ou pelo ar? Ele respondeu: - ar! Até céu e apontou para o tecto! E eu disse: - até ao tecto, não é? É, disse ele. Atirei-lhe a bola e a mãe entra no quarto, então ele diz-lhe: - senta mãezinha! E atira-lhe logo de seguida a bola, a mãe atira-a para mim e eu para ele. Agarra a bola e envia-a sem dificuldade. Ri-se e cada vez quer atirar a bola com mais velocidade, então propus-lhe enviar a bola por debaixo da perna, exemplifico e ele imita e diz: - mãezinha anda! E a mãe passa a jogar da mesma forma. A mãe insiste e pergunta-lhe: - olha vamos ver a história da «menina dos cabelos de ouro e dos três ursinhos»? ele responde: - não, jogar bola! Jogamos mais um pouco e a mãe diz: olha Manuel a mãe vai fazer a sopa, sim? E o pai vem jogar á bola contigo, pois a Fernanda também vai embora, está bem? Sim e corre á procura do pai. Despeço-me dele e dos pais e venho embora, o Manuel acompanha até á porta e espera que o elevador chegue e diz-me: - tchau!</p>	
--	--	--

• **Valbom, 4 de Junho de 2005**

- Entrevista semi-estruturada ao pai do Manuel.

Data: 4/6/2005 Grau de parentesco: pai  
Duração da entrevista ( início: 15.00 fim 16.00 )

A presente entrevista tem como objectivo a recolha de dados acerca da criança alvo do estudo de caso após a intervenção realizada. A razão de colocar algumas questões que são comuns á entrevista inicial prende-se com o facto de ao longo de um determinado período de tempo falarmos acerca das questões de uma forma diversa, para este facto agradeço a vossa compreensão e boa vontade.

**1. Informações/ dados acerca da criança**

Neste momento gostaria que me descrevesse o Manuel seguintes aspectos/ situações:

**a) Como caracteriza a sua personalidade /temperamento?**

É assim, foi aquilo que eu já falei algumas vezes...que é, em termos de personalidade acho que ele tem uma personalidade extremamente própria! E...é um pouco teimoso, foi aquilo que eu sempre

disse...portanto a teimosia dele é a de que tem de levar sempre a dele avante! É um bocado nessa situação, e as coisas continuam nesses termos, continua a ser um pouco isso! Continua a ser um pouco teimoso, porque se calhar porque nós também lhe demos liberdade para isso, mas...acho que pronto...que é uma criança que tem que levar a dele avante, mas se calhar são todas assim!

**b)** Como é que o Manuel se relaciona com as pessoas que o rodeiam: pai, avós e restante família e com estranhos?

Cada vez melhor! Com a família sempre se relacionou muito bem, mas com os estranhos, acho que se algumas das alturas havia momentos em que ele ficava um pouco mais retraído, demorava mais tempo na adaptação, hoje não! Hoje, acho que com a maior facilidade se consegue integrar em qualquer situação, mesmo com estranhos, com pessoas que nunca viu e...é capaz, ele hoje, de tomar a iniciativa, coisa que dantes era...era um pouco menos frequente. Hoje ele é capaz de tomar a iniciativa para várias acções ele mesmo! Acho que está um pouco diferente nesse aspecto, está a evoluir e a melhorar como é evidente!

**c)** Como é que se relaciona com outras crianças?

É assim...eh...relacionar-se, relaciona-se bem! O que eu às vezes noto é que da parte da...outra criança se houver alguma agressividade, porque dalguns miúdos há, o que ele faz é retirar-se, esquece e parte para outra! Isso já me apercebi nalgumas situações, porque às vezes há miúdos que... pronto, não sei porquê tem alguma agressividade, vem e batem e quando é assim ele simplesmente, sai, retira-se e vai para outra como é evidente. Do meu ponto de vista é o que está correcto, como é evidente!

**d)** E os colegas de brincadeira do Manuel? Quem são? O que fazem juntos, como brincam?

Oh, basicamente é assim, em termos de crianças é a escola, porque aqui há algumas crianças na rua, às vezes vamos dar uma volta e é este e aquele e quando ele os vê brinca com eles, mas basicamente é no infantário. Porque o tempo não chega, aos fins de semana eu costuma leva-lo ao parque ali em Rio Tinto e ele brinca lá com os miúdos que estão, jogam á bola, correm...as brincadeiras...normais!

**e)** Como é que o Manuel reage quando está perante situações novas: frequência do Jardim-de-Infância, quando vai a um novo médico, quando vai de férias para sítios que desconhece; quando é confrontado com uma nova actividade que passa a fazer parte das suas rotinas (ex: piscina)?

Não sei dizer! Com os estranhos, isto é assim ele ao contactar com eles, com pessoas que não conhece, que nunca viu ele aí noto efectivamente diferenças! Depois, não sei, nem sequer me tenho apercebido que ele fique diferente! Sim, saiu com a escola, pelo menos da primeira vez é assim eu tomei a liberdade e fui ter com eles lá á praia onde eles foram e ele esteve muito bem. Isto é fui lá, embora não tenha ido propriamente ter com eles, e...ele portou-se muito bem, dentro daquilo que eu esperava, e aliás eu não tinha dúvidas aí, mas no teatro pelo que me disse a Imelda, a Berta e a Rosa ele portou-se bem, a minha única questão, era a questão do sono porque ele ainda está a dormir, embora ele não goste de dormir. Nós agora temos de o forçar para dormir, porque senão o forçarmos ele não vai dormir, depois adormece-nos lá para as sete ou oito da noite e isso não...tem

que ter um determinado ritmo, mas basicamente é assim, segundo as informações que me passaram é que esteve, esteve muito bem!

**f)** Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir alegre/ confiante? Quais? O que faz quando isto acontece?

Bem é estar em casa do Rui! Certamente já ouviu falar no Rui, ele é capaz de estar em casa do rui e é capaz de ir para lá às sete, às seis ou às oito da noite e quando vimos às duas da manhã embora ele vem acordado. E gosta muito de estar lá, dá-se muito bem com eles, se tiver que lá ficar fica sem problemas nenhuns...se for para sair com eles, vai com eles só, vai com eles e nós ficamos e não tem problema nenhum! Ora é isso que basicamente o faz sentir muito bem! São sempre situações de saída, a casa do rui embora seja um ambiente fechado é onde gosta de estar! Agora efectivamente o que ele gosta mesmo é de sair e de passear, inclusivamente se vamos á prais, se vamos ao parque, mesmo darmos aqui a volta á casa como todos os dias damos! Ele consome-me a cabeça porque quer depois do jantar ir dar a volta, ainda ontem fui! Pronto basicamente é assim são essas as situações em que ele está bem e depois está bem aqui em casa! Um miúdo que acorda às sete da manhã e que hoje só foi um bocadinho á rua quando fomos buscar o pão claro que ...é muito tempo fechado em casa! Não dá, é claro!

**g)** Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir ansioso/ frustrado ou irritado? Quais? O que faz quando isto acontece?

Ele às vezes irrita-se com uma situação que eu já me apercebi que é ...é a única situação em que eu me apercebo que ele fica irritado que é eu e a mãe estarmos a conversar e ele quer intervir, vira-se para um e para outro e se nós não lhe ligarmos ele aí começa a subir o tom de voz! É a única situação! Mas penso que é perfeitamente razoável porque eu quando estou a falar com alguém e a pessoa não me está a ouvir também fico um bocado irritado. O que se faz nestas situações...primeiro ele agarra pela mão e não larga, mas tenta-se dar atenção interrompe-se a conversa e tenta-se dar atenção!

**h)** Quais são as tarefas/ jogos/brincadeiras que o Manuel gosta de realizar em casa e no Jardim-de-Infância?

Olhe uma das coisas que ele gostava em termos de tarefas, gostava muito era de tirar a loiça da máquina de lavar, gostava de ajudar a pôr a mesa para se jantar...hoje já não liga tanto, mas ainda são tarefas que ele aprecia, gosta de ajudar a senhora, ao sábado, a fazer as limpezas, pega no pano e limpa o pó com ela, gosta de ajudar praticamente em todas as coisas da casa. Eh...brincadeiras comigo, pronto, foi aquilo que já falamos, a mãe é um pouco mais para ele estar ali sentado e ver uns livros e...ela força um bocadinho e ele lá fica, comigo, pronto, as brincadeiras são: oh, pai! Vamos para a rua! Vamos dar a volta á casa; oh,pai vamos jogar á bola!, basicamente é assim, é aquele tipo de brincadeiras que um rapaz gosta de fazer!...e é como era no meu tempo, que era o jogar á bola! Na escola, é assim, eu não sei, mas quando o vou buscar á hora do almoço, o problema é que ele quer ir jogar a bola lá para fora, no outro dia quis ir para o jardim lá para cima, andar no escorrega, andar na areia...em termos daquelas actividades dentro da sala que eu tenha conhecimento, pelo menos ele chega quase todos os dias aí pintado a casa, parece-me que colabora bem, a Imelda

disse-me, penso que foi na sexta-feira, eles fizeram pasta de serrim ou de farinha e a Imelda diz que ele fez e gostou muito! Portanto...ele participa, embora houve um dia qualquer, penso, penso que foi a Rosa que me disse até que ele estava, estava mesmo do contra, mas nós já tínhamos notado, penso que foi na segunda-feira, pois ele também no fim de semana ele estava também numa do contra, queria fazer tudo ao contrário do que nós dizíamos. Mas, penso que colabora completamente, penso que se tem portado bem, porque eu pergunto sempre como ele se tem portado, se se tem portado bem, se se tem portado mal! Ele por vezes também conta, por exemplo, quando foram á praia ele contou-me e quando foi ao teatro também, portanto ele também vai contando algumas coisas. Acho que ele participa, que ele colabora, porque senão já me tinham contado! E isso foi uma das coisas que eu pedi!

i) Como é que ele se envolve nas tarefas propostas em casa e no Jardim-de-Infância? A forma de envolvimento difere? Em que aspectos? Ele fica contente com as coisas que conhece e com as que desconhece, nunca vi...claro que muitas vezes ele começa a fazer determinada actividade e passados uns minutos, pronto não lhe agradou, já não quer fazer, mas, quando se propõe qualquer coisa e ele diz não! Não isso não acontece, ele geralmente gosta! Claro que passados dois minutos ou três pode já não estar, já não estar a fazer o que muitas das vezes também acontece é não darmos a atenção que ele quer e a única situação que eu vejo é – ele quando brinca tem de estar sempre alguém ao lado, tem de estar sempre alguém...fomos culpados, nós...os pais! Foi um pouco também devido á situação que era como é evidente. Hoje, acho que se calhar em algumas alturas devíamos ter nos retirado e deixa-lo estar um pouco mais só! Mas, pronto isso lá se vai fazendo, por isso é que por vezes é um pouco cansativo quando ele está connosco porque nos absorve muito tempo! Mas, é assim basicamente não me lembro que ele diga não, nunca!

j) Quais são as suas expectativas acerca do desenvolvimento do seu filho:

- A curto prazo
- A médio prazo
- A longo prazo

é assim, relativamente a uma das situações que era a questão da fala...isso era importante, nota-se para nós, como é evidente, mas para a educação de qualquer pessoa! Essa situação tem vindo a melhorar, penso que hoje o Manuel já é capaz de construir bem as frases, já é capaz de usar as partículas de ligação, isso então já é muito mais capaz de ser perceptível pelo outro. Claro que agora nós queremos sempre o melhor e esse é um dos aspectos que ainda hoje continuamos, continuamos a insistir! Basicamente é assim, a compreensão é uma das situações que hoje me preocupa menos, porque o que eu vejo é que efectivamente em termos de compreensão, ele compreende efectivamente as coisas, é capaz de efectivamente compreender as ordens e cada vez mais é capaz de tomar a iniciativa de fazer as coisas. Portanto, acontece em muitas situações em que eu estou a conversar com a mãe acerca disto ou daquilo, ainda foi agora á bocadinho estávamos a falar de anotar os números de telefone e ele foi buscar o telefone porque achava que nós íamos telefonar, pois nós estávamos a dizer era preciso telefonar a este e aquele e ele foi logo buscar o telefone e ainda trouxe a agenda com os números de telefone. Portanto, efectivamente...e muitas vezes a impressão que ele dá é a de que está distraído, mas ele está a ouvir, embora, ás vezes, possa-se

pensar que ele está distraído, mas ele não está. Mas agora a questão da fala continua a ser importante neste momento...tentar que ele o mais rápido possível consiga fazer a pronúncia o mais correcta das palavras e não só a pronúncia como a construção de toda a frase. Basicamente, para já, para já é aquilo que me interessa. Em termos do relacionamento com os outros ele está bem, portanto tá bem, não se intimida, por vezes as pessoas no infantário dizem que ele á segunda-feira...porque ele passou um fim de semana com os pais e porque é ambiente um bocadinho diferente, mas eu vejo que muitas outras crianças quando chegam ao infantário á segunda-feira choram porque não querem ficar! E eu tenho colegas meus, tenho uma colega que tem uma filha que entrou quando o meu e chora todos os dias por lá ficar, portanto são situações em cada um é um e as coisas tem de ser tomadas pela individualidade! Agora, no aspecto do Manuel, para já, basicamente é essa a situação.

## 2. Redes de apoio na família e na comunidade

a) Gostaria que me dissesse caso necessitasse de ajuda a quem recorria para obter :

- Apoio económico
- Apoio social (alguém para conversar acerca do que a/o preocupa; alguém que encoraje e incentive quando as coisas parecem difíceis; alguém que resolva os seus problemas quando não você pode; alguém que ajude a tomar conta e que entretenha o(s) seu(s) filho(s); alguém que o/ a ajude nas tarefas domésticas; alguém com quem se descontraia ou se divirta) (1)
- Transporte/ deslocações
- Apoio médico
- Apoio técnico/ informação

Eu costumo dizer eu e a minha mulher desenrascamo-nos bem! Agora por vezes preciso de ajudas pontuais como por exemplo quem me fique com o Manuel e são essas coisas que eu estou a tentar programar, se a bebé nascer, para que o Manuel continue a ter o seu ritmo normal, para que ele continue a ir ao infantário, para que alguém o vá buscar. Mas eu costumo dizer que basicamente sou eu e a minha mulher...eu e ela já passamos por muito, já estamos calejados, passamos por muito... não só, não só depois de casados! Toda a nossa vida...eu e ela tivemos de enfrentar um conjunto de situações e estamos aí para as curvas, não temos problemas. Não temos problemas, basicamente temos problemas, mas não temos alguma dificuldade em encarar os problemas, quando eles surgem cá estamos para os resolver!...como é evidente! Mas a verdade é esta a gente já sabe que às vezes não vale muito a pena estar a pedir a outras pessoas, porque...ouvir um «não», não! Portanto, basicamente, basicamente, é isso! Eu também entendo que as outras pessoas também tenham a sua vida... e tem que levar a vida como é evidente! Eu e ela a gente desenrasca-se, desenrasca-se bem, porque pronto, felizmente, também temos alguma facilidade como é evidente com os empregos que temos, que nos permitem muitas vezes, algumas horas em que podemos ajustar as coisas! Não temos uma hora assim das 9 às 18.00, muitas vezes não são 18.00 mas são 19.00 e 20.00 da noite e estou a trabalhar!...

b) Considera que a comunidade e a sociedade em geral é «sensível» às necessidades e características do seu filho?



Não sei! A minha experiência nesse aspecto não sei que lhe diga às vezes uma pessoa fica desiludida mesmo com a sociedade, com os médicos, com isto e com aquilo...os médicos também não são senhores da palavra como é evidente, mas, não sei! Para mim não me interessa muito, não ligo muito a isso. Não é que seja um bicho do buraco e falo com centenas de pessoas durante o dia...o meu trabalho é falar com pessoas, agora quando eu digo da sociedade, não me importo nem pouco mais ou menos! Eu tenho que me relacionar com as pessoas que efectivamente me agradam, as outras estão á parte, são meras personagens que passam e andam!...

c) Quais são as barreiras/ obstáculos que encontram no dia -á - dia como pais do Manuel?

Não! Não porque é assim se no início houve situações, porque isso houve, eram as situações de desconhecimento, de tentar estar informado. Nessa situação havia uma certa dificuldade, mesmo em termos de receber informação por parte das instituições de apoio que para mim não são instituições de apoio. Não as vejo como tal, nem as posso ver...portanto nessa situação não sei se eram barreiras, mas havia alguma dificuldade em obter informação, por isso se quis obter a informação tive de a colaboração de algumas pessoas que foram impecáveis e a quem devo muito...eh...mas tive de pôr-me no caminho! Sempre que solicitava alguma coisa vinha a resposta do outro lado há não pode ser, tem que entregar...esta informação não pode ser passada assim...tem que deixar ficar aqui não sei quanto e depois nós enviamos!...foi o que aconteceu com a associação em Lisboa que depois mandaram duas ou três folhas e que eu como os papéis aqui são muitos eu até já nem sei onde é que estão! Mas, a falta de informação e chegar á informação não é muito fácil, claro que agora com a Internet conseguimos obter algumas coisas. Claro que algumas dessas coisas tem que ser olhadas com cuidado. Agora tive o apoio de algumas pessoas que como é evidente me ajudaram, que me indicaram e que me informaram e que me indicaram caminhos que poderia seguir. Agora apanhei de tudo!

d) Como caracterizam os serviços que o Manuel usufrui e como conseguem articular a sua frequência com o vosso dia - á - dia?

É muito complicado articular com a actividade profissional quando temos, por exemplo a semana passada tivemos três ou quatro consultas, às vezes também são situações mais pontuais, mas habitualmente temos pelo menos uma ou duas consultas, isso é ponto assente. Portanto, basicamente é assim há uma dificuldade em termos de Jardim-de-Infância, porque ele não tem ficado a dormir da parte da tarde porque eu de tarde não posso estar a interromper o meu trabalho, posso sim há hora do almoço. Como não tenho ninguém para ir buscá-lo da parte da tarde estou lá há hora do almoço. É uma hora morta, tem que ser nessa altura, agora tenho que ajustar essas situações todas, agora a verdade é esta é complicado, a minha mulher tinha a situação da investigação e agora já não faz investigação há 4, 5 ou 6 meses...e depois ainda o trabalho, portanto está um bocado atrapalhado, as coisas estão atrasadas! Tenho muito trabalho e tenho pouco tempo disponível! Claro que muitas vezes é assim, por vezes, trabalho até uma hora de manhã, se tiver que fazer uma deslocação às 10.30 estou com o cliente, mas às 11.30 já tenho de estar no infantário...essas situações complicam o ritmo de trabalho!

e) Quais são os apoios que consideram relevantes para o vosso filho?

As decisões que tomamos são sempre no sentido do que é melhor para o Manuel, não o que é melhor para nós, mas o que é melhor para o Manuel. Sempre que tomamos uma decisão nunca é em benefício nosso! É sempre em benefício do Manuel, o Manuel está sempre primeiro, depois nós temos de ajustar as coisas à decisão que tomamos. Agora, nunca tomamos uma decisão para nosso benefício seja em questão de tempo, em questão de dinheiro, seja do que for! Primeiro o Manuel e depois logo se vê! Agora como é evidente, fomos nós que escolhemos os serviços e estamos neste momento a falar da pediatra e médicos de algumas especialidades, estamos a falar da terapia de fala e estamos a falar do infantário. O infantário foi uma escolha nossa, efectivamente também foi possível coloca-lo onde nós queríamos, felizmente as coisas correram bem! Portanto, digamos que elegemos algumas situações e na primeira situação em que eu esteja descontente arranjo outra! É muito fácil, quando sou eu a pagar, não devo nada a ninguém, por isso escolho!

(1) itens retirados do "Family Needs Survey" de Bailey & Simeonsson(1988) e da "Support Functions Scale" de Dunst, Trivette & Deal(1988)

### **3. Práticas e percepções dos pais**

Eu gostaria que conversássemos um pouco acerca daquilo que considera fundamental para o desenvolvimento do seu filho bem como acerca das vossas rotinas diárias.

#### **a) Poderiam descrever-me o dia-a-dia do Manuel;**

Posso... de manhã por volta das 6.30 ou 7.00 ele já está acordado, eu costumo dizer que seja domingo de manhã, feriado ou dia santo é todos os dias, pode-se dizer! Ainda hoje ainda não eram sete horas quando ele acordou. A primeira coisa que quer é ir para a sala porque quer ver o Shrek ou outra coisa qualquer, ele está habituado a tomar o leite na sala, depois vem para fazer as suas necessidades fisiológicas e gosta muito, sempre que lá está, estar no pote, porque durante o dia ele vai à sanita mas de manhã quer que seja no pote. Aí temos que levar uns livros, uns jogos e pronto é capaz de estar aí um quarto de hora a vinte minutos. Por isso é o que eu digo, ele levanta-se muito cedo de manhã, mas eu só consigo chegar ao infantário por volta das 9.30 da manhã e às vezes tenho de zangar-me com ele porque senão nunca mais consigo sair de casa. Depois de tomar o pequeno-almoço só depois é que vai à casa de banho...depois é uma questão de o vestir, preparar...às vezes quer fazê-lo sozinho, depois vou leva-lo ao infantário. Ao infantário vou buscá-lo depois do almoço, nesta altura é assim, porque se a minha mulher não estivesse de bebé, ela iria busca-lo da parte da tarde, por volta das 17.00, 17.30 iria busca-lo, neste momento não vai e o que está a acontecer é que mesmo á hora do almoço e depois vai para casa da minha sogra. Sei que muitas das vezes chega a casa da minha sogra e ainda vai comer mais não sei quê, daí que eu aqui á dias ter perguntado á Imelda, penso que foi á Imelda se ele estava a alimentar-se bem na escola, e eu perguntei porquê? Porque ele estava a chegar a casa da minha sogra e era capaz de comer arroz, comer a carne que estavam a comer ou massa, ainda comia fruta e às vezes ainda comia mais qualquer coisa! Eu comecei a pensar se este rapaz chega a casa e ainda consegue comer isto ele se calhar não comeu na escola. Mas, pelo que a Imelda me disse não pois ela diz que o que ele come é o suficiente, ainda na sexta-feira acompanhei na hora do almoço e vi. Ele mesmo disse que há miúdos que são assim, comem aqui e depois ainda são capazes de chegar a casa e comer. Depois

em casa da avó vai dormir das 14.00 ou 14.30 até às 16.00, no final do dia, logo que possa, às vezes é às 17.30, 19.30 ou às 20.00 vou buscá-lo, vem para casa, jantamos, depois de jantar há sempre umas brincadeiras e vamo-nos deitar. Ele geralmente adormece sempre connosco, por volta das 23.00, 23.30 digamos que eu gostava que ele adormecesse um pouco mais cedo, mas não dá! O facto de eu querer que ele dormisse um pouco mais cedo é porque para mim e para a minha mulher também era algum descanso, só que efectivamente ele não dorme! Muitas vezes eu lembro-me de nós adormecermos e ele está aos pés da cama ou está a fazer outra coisa. Ele não tem aquele ritmo que eu possa dizer como dizem alguns meus colegas que os filhos às 20.30 já estão na cama. Mas sabe a essa hora muitas das vezes ele ainda não comeu ainda, e depois se calhar também são pessoas que tem outro tipo de trabalho e podem fazer isso, por exemplo, se a pessoa tiver um emprego em que entra às 9.00 e sai às 17.00 ou às 18.00 é perfeitamente razoável que consiga essas coisas todas, mas nós não temos horários! Nem eu nem a minha mulher!...

**b) Quais são as actividades de jogo/ brincadeira que realiza com o seu filho e porquê?**

**c) Quais são as actividades preferidas do Manuel?**

**d) Quais são as competências do Manuel?**

Em termos de competências, isto é daquilo que ele é capaz de fazer, uma das coisas é a situação de participar nas actividades quando vamos jantar, o pôr a mesa, o retirar as coisas da mesa. Ele gosta embora eu acho que ele agora gosta um pouquinho menos, também acho que ninguém gosta de fazer essa parte! Agora, é capaz de o fazer sem partir nada, agora outras situações é na televisão, televisão e vídeo, põe cassete, muda cassete, rebobina, faz andar para a frente, tudo! É uma das coisas que ele faz, o meu pai esteve cá e ele ficou um bocado admirado com essa situação e ele até me chamou e eu disse-lhe deixe-o que ele sabe o que está a fazer! Por isso deixe-o estar! Outra situação é de á noite se preparar para dormir, tirar a roupa, vestir o pijama, por vezes com alguma ajuda, porque por vezes engana-se e mete as duas pernas na mesma perna da calça, mas é capaz de fazer estas coisas...já sabe que antes de jantar há que lavar as mãos, mas por vezes lava as mãos, lava os braços e lava-se a ele todo!...não é uma questão de ele não saber fazer é uma questão de ele gostar muito da água, é tremendo. Uma das situações que eu quase todos os dias tenho dificuldade é para tira-lo da banheira, é uma dificuldade tremenda e às vezes fica a chorar, porque às vezes a água já está gelada e ele quer ficar, para ele está tudo bem! Gosta de fazer asneiras com a água, chapinhar, aquelas brincadeiras todas, há dias em que eu estou disponível para isso há outros que não! Estou cansado e não posso estar com essas coisas... é tudo isso!

**e) O que consideram ser importante para o desenvolvimento do Manuel?**

- Desenvolvimento cognitivo – excelente! Acho que está excelente! Nesse aspecto eu sempre disse que ele estava um pouco mais á frente! Da fala...ele compreende tudo! O Manuel no aspecto cognitivo esteve sempre numa fase digamos perfeitamente «normal» em termos da compreensão, portanto, claro que às vezes ao desempenhar determinadas tarefas pode ser um pouco mais difícil, pode ter alguma dificuldade!

- Desenvolvimento sócio- emocional – o que eu sempre disse era que gostava, porque às vezes eu notava que ele ficava um pouco mais calado quando estava na presença de outras pessoas, agora nesse aspecto acho que as coisas estão a melhorar, mas se nós virmos, olharmos para a situação dele de integração no infantário, vemos que os outros miúdos tem comportamentos diferentes porque os outros miúdos já estão lá há mais tempo, a casa deles é aquela! O Manuel é uma situação nova, passou pouco tempo com a agravante de que no início ele faltou bastantes vezes, derivado a alguma fragilidade, também outra coisa que pelos vistos é normal nos infantários quando eles vão pela primeira vez por isso acho perfeitamente razoável! O tempo também na altura não ajudava muito, hoje já está um pouco melhor! Mas é assim claro que eu quero que ele se relacione o melhor possível com os outros, quando eu o deixo de manhã ele já vai para o computador ou vai para junto do Delfim ou do Heitor. Portanto não tem problemas em chegar e integrar-se com os outros, entrar nas brincadeiras.
- Desenvolvimento ao nível da comunicação/ linguagem – o articular bem ele ainda tem alguma dificuldade, na frase, claro que esta palavra percebe-se bem a outra nem tanto mas, está lá tudo! Está lá o «e», está lá o «com» o que às vezes não se percebe muito bem! Porque ele também fala um bocado depressa, também é um mal que ele tem, e depois perde saliva...é por isso que muitas das vezes também não é muito perceptível, isto é não é porque tenha muita dificuldade, mas porque também quer falar muito depressa!
- Desenvolvimento motor – por exemplo, o saltar é daquelas coisas, tem dificuldades físicas porque não tem um desenvolvimento físico que teria uma criança de quatro anos. Porque na compreensão, no adquirir novos conhecimentos, organizar-se no saber, não tem dificuldades! Penso que nesse aspecto, nunca me preocupou muito porque o Manuel sempre demonstrou que eu não tinha razões para me preocupar! Daí eu achar que nesse aspecto não vale a pena nós estarmos a fazer nada, porque ele só consegue!
- Desenvolvimento ao nível da Independência Pessoal – tomar banho sozinho, usar a casa de banho sozinho, o alimentar-se sozinho o melhor possível, vestir-se sozinho, são essas coisas que nós procuramos que ele melhore...agora também tenho que pensar uma coisa ele também tem quatro anos, quatro anos são quatro anos! Eu da idade dele, sinceramente não me lembro, mas tenho quase a certeza que não me vestia sozinho, nem tomava banho sozinho! Mas eu se quisesse deixa-lo tomar banho sozinho também o deixava, porque pode muito bem desenrascar-se. Ele já foi para dentro da banheira sozinho, um bocado aos trambolhões, agora são as competências normais, agora não, mas um dia mais tarde, por exemplo dizer-lhe: oh Manuel agora vamos á rua e ele saber que tem de andar no passeio. Agora é evidente que uma criança de 4 anos não tem a noção que se estiver aqui um carro vai passar e pode aleija-lo. Claro que são coisas que nos preocupam, agora nunca vi ninguém que não conseguisse!
- Aprendizagens académicas – já disse que não quero seja nem engenheiro, nem que seja doutor, já bastam os pais que são uns chatos do caraças...não em termos dessas situações, claro que a escola, eu e a minha mulher já temos falado um pouco acerca disso.e, neste momento o que nos preocupa não é saber se ele vai fazer uma aprendizagem boa na escola, mas, mais do que isso é tentar arranjar uma boa escola, há escolas e há escolas...e já falamos, já falamos e vamos tratar dessa situação, logo que a bebé nos dê algum mais de sossego... e tentar...arranjar uma boa escola, porque também as situações de aprendizagem também

passam por aí! Eu costumo dizer que os pais em casa não podem fazer tudo assim! Assim como no infantário também tem que o desenvolver lá, ele está lá não é só para as brincadeiras é para aprender. Portanto, em termos académicos, neste momento o que me preocupa é conseguir uma boa escola para o Manuel e depois ele aprender!

**f) O que consideram ser fulcral desenvolver no Manuel neste momento do seu desenvolvimento?**

Para mim, neste momento, continua a ser e isso ainda me preocupa um pouquinho que é a questão da fala! Eu acho que em termos de organização do discurso as coisas estão muito bem...mas às vezes em termos de percepção estão menos bem e eu noto muitas vezes que o facto de ele falar muito depressa e querer dizer tudo, dizer muita informação ao mesmo tempo daí a dificuldade na percepção do que ele diz. Agora, ele já se percebe muito melhor, como é evidente, eu a falar com ele ou a minha mulher não tem problema nenhum! Eu e ela percebemos em qualquer lado, agora tenho notado com pessoas estranhas que elas começam a percebê-lo melhor. Assim, eu percebo, e agora se as pessoas estranhas que não estão com ele o percebem é sinal que as coisas estão a...estão a andar!

**g) Como considera que uma criança deve ser educada?**

- Papel do pai/mãe
- Papel da família (nuclear e família alargada)
- Papel da criança

Que vão á missa todos os domingos...sabe que a maior parte dos pais querem isso, que o filho faça isso, que frequente a catequese, o que eu não acho que está errado, atenção! Só que só isso não! Eu penso que o papel dos pais é prioritário, são a base, é quem vai digamos intervir mais, ser mais o modelo!...porque no fundo os pais acabam sempre por ser o modelo para os filhos, pelo menos até uma determinada idade, depois as coisas podem mudar bruscamente! Mas basicamente os pais também são um modelo. O que eu pretendo para ele basicamente, é ter uma educação. A primeira situação é que seja educado...que ele seja educado, isto é saber estar, agora situações limite, não pretendo ser rígido...muito longe disso, até acho que sou muito, muito tolerante, agora como é evidente há limites! E os limites é podemos alargar até ao máximo, mas há limites e o Manuel já sabe que há situações em que não pode fazer certas coisas! Mas claro, mas pronto...sabe que existe um limite e sabe que chegando aquele ponto parou senão vamos ter chatices! Agora em termos de educação não quero nada, é complicado definir, eu nesse aspecto tenho de viver um dia de cada vez! Não vou já perspectivar...dar-lhe uma educação...ele vai frequentar a catequese, depois vai frequentar...nesse aspecto eu não sei muito bem o que quer que lhe diga!... Tentamos dar uma educação que não seja demasiado rígida, e cada situação é uma situação e em cada situação teremos a nossa maneira de ver as coisas! Estando sempre atento ao Manuel, por isso é que eu digo que em 99% das situações olhamos primeiro para o Manuel e depois olhamos para nós!...como é evidente!

**h) E ao nível da disciplina o que consideram relevante?**

**i) Qual é a educação que pretendem dar ao vosso filho?**

- Educação que modela, controla e avalia o comportamento/ atitudes
- Valores fundamentais
- Liberdade
- Importância da exploração para atingir o conhecimento do que a rodeia
- Autonomia
- Obediência

j) De acordo com a sua opinião quais considera serem as funções do Jardim-de-Infância? (um espaço educativo, um encargo económico, dar respostas às necessidades individuais das crianças, ter horários de atendimento adequados às suas necessidades, um espaço de participação e de parceria, um espaço que se preocupa em envolvê-los no trabalho a ser desenvolvido) (2)

Formar, formar pessoas! Por exemplo ele teve muita sorte em ter a educadora que tem a Imelda, efectivamente é uma pessoa no extremo do meu agrado! Eu nunca disse a ela porque ela pode ficar toda vaidosa e isso estraga. Mas para mim efectivamente a Imelda tem...tem um perfil que me agrada. Porque é como eu costumo dizer, tenho uma prima que não tem formação nenhuma, absolutamente nenhuma, não sei se ela tem o 9º ano, não tem formação nenhuma! Em termos da parte de educadora de infância e é educadora num Jardim-de-Infância e tem um perfil que eu digo que é excelente para os miúdos. Por isso é o que eu digo não me interessa se uma pessoa tem formação académica ou se não tem, o que me importa é se é boa profissional ou não e ponto final. Claro que depois ter formação tudo bem, é óbvio que há pessoas que tem formação e não são bons profissionais, podem ter muita formação, podem ter mestrados, ser doutorados, mas efectivamente, não nasceram para aquilo! Tem lá os cursos todos, mas não tem queda para aquilo! Eu também sou engenheiro químico mas não tenho jeito nenhum para estar num laboratório, tenho perfil é para estar cá fora na parte comercial! Agora no infantário teve muita sorte nesse aspecto sem conhecer as outras educadoras, é evidente, sem tirar o mérito, não as conheço, falo daquilo que conheço, falo da Imelda e da experiência que tenho! Agora, relativamente ao infantário faço por informar-me, instruir e preparar o Manuel, porque o Manuel daqui a dois anos sensivelmente vai para a escola primária e a escola primária a gente sabe que não é um Jardim-de-Infância! Daí eu achar que a importância do jardim é preparar o Manuel para a escola primária e depois fazer a integração com as crianças, o Manuel quando foi para o infantário já tinha 3 anos e meio... porque senão então aí é que não havia aprendizagem nenhuma! Basicamente para mim é formar, não é nenhuma escola como havia antigamente, género colégio interno onde as pessoas não vão lá para ser formadas mas digamos deformadas, portanto ali não, acho que basicamente para já é...é um espaço de aprendizagem . é um espaço de aprendizagem a todos os níveis, há pessoas que não pensam assim, há pessoas que vêem o infantário como um local onde alguém vai ficar com os filhos e pronto, durante o dia trabalham... há pessoas que podem ver assim, mas eu não penso assim! É importante que o Jardim-de-Infância sirva para o desenvolvimento das crianças porque os pais não podem fazer tudo...os pais fazem uma grande parte, agora para mim o Jardim-de-Infância tem que fazer, é na formação, é na autonomia...por às vezes as pessoas dizem há tem que fazer em casa, está bem! Mas também faz parte das competências do Jardim-de-Infância. Porque algumas das crianças passam 90% do dia na escola, pois se chegarem lá às 7.30 ou 8.00h da manhã e saírem às 18.00 ou 19.00h, 90% do tempo, depois tem a noite mas aí estão a dormir, estão no jardim escola. Claro que não é o caso do Manuel,

mas os outros 90% estão! Então como é que os pais nos restantes 10% fazer um trabalho completo, não podem! Como é evidente, o jardim-escola é que tem que ter essa função. E depois são aquelas questões de saber ocupar o seu lugar, saber que está a almoçar e que o colega quer comer mais e eu já vi dizerem não vais esperar porque há colegas que ainda não foram servidos, como é evidente! Primeiro vão servir os outros e depois ele é novamente servido! O pôr a mão na frente da boca quando se tosse! É claro que tem de haver dos dois lados colaboração...continuidade!

**l) Considera o Jardim-de-Infância um espaço de aprendizagem? Porquê? (tem um programa de educação e uma organização adequados, tem poucas crianças na sala, tem pessoal capaz e com formação, tem um ambiente acolhedor, de brincadeira e com bom relacionamento, tem boas instalações e boas condições de higiene, tem material educativo adequado, tem um horário de funcionamento prolongado) (3)**

**m) Na sua opinião como deve ser a participação dos pais no Jardim-de-Infância?**

Eu estou sempre a dizer que quando achar que alguma coisa não está bem, falo! Como até hoje as coisas tem...embora haja uma coisa que eu agora ia falar e penso que a terapeuta da fala também falou sobre isso, é a questão da Berta tira-lo da sala para algumas actividades, pronto tudo bem de vez em quando pode-se fazer isso, eu não sei quantas vezes isso está acontecer! Se está a fazer muitas vezes ou senão, tenho que falar com ela. Porque a minha ideia era de em vez de fazer isso em separado era fazer isso na sala.

**n) Como gostaria de participar nesse espaço educativo? A que níveis?**

Eu, eu isto é educadora da UADIP achava que eu tinha jeito para as crianças, eu se calhar gostava se tivesse tempo de intervir em termos das actividades que estivessem a processar-se, era uma das situações...naquelas, naquelas festas que se fazem sinceramente não sou muito pessoa disso. Agora gostaria de participar naqueles bonequinhos que eles fazem, naquelas coisas todas, porque isso é bricolage como eu costumo dizer e até para os pais isso é excelente! Era uma das situações, que se tivesse tempo gostaria também de participar naquelas actividades, como é evidente!

(2) itens obtidos a partir da entrevista "Representações Dos Pais E Educadores Acerca De Crianças Em Idade Pré-escolar", este instrumento é da autoria de Alfredo Oliva e Jesus Palácios(1992) da Universidade de Sevilha, foi traduzido e adaptado no Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar. Este projecto contou com a participação de quatro países europeus ( Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal). Em Portugal decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão Ruivo, no período de 1992 a 1996.

(3) itens obtidos a partir da entrevista "Representações Dos Pais E Educadores Acerca De Crianças Em Idade Pré-escolar", este instrumento é da autoria de Alfredo Oliva e Jesus Palácios(1992) da Universidade de Sevilha, foi traduzido e adaptado no Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar. Este projecto contou com a participação de quatro

países europeus( Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal). Em Portugal decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão Ruivo, no período de 1992 a 1996.

#### **4. Comunicação/ Linguagem**

**a)** Como é que o Manuel comunica consigo? (Chora -em que circunstâncias?; Sorri - em que situações?; Faz birras - o que desencadeia este comportamento?; Produz sons - quais? ou repete sobretudo os mesmos?; Muda de um som para o outro, embora repita o mesmo som a maioria das vezes - "ba ba da ba ba; Olha para os pais e parece falar com eles, apesar de não dizer palavras completas?; Verbaliza - o que diz? Acerca do quê?; Posturas corporais - encolhe os ombros, aproxima-se/afasta-se do adulto com o objectivo de mostrar o seu interesse por algo; aponta para; leva-os aquilo que deseja; vai buscar o objecto que se relaciona com o que pretende; fica imóvel e não sai do local enquanto não obtêm o que pretende; Faz expressões faciais - objectivo transmitir uma ideia/ emoções, chamar a atenção dos que o rodeiam, dizer sim e não?; Estabelece contacto ocular e espera que o outro olhe; Recorre a gestos - naturais e/ ou estruturados; Atenção conjunta (joga com/ a par de... e centra a atenção no objecto/jogo/brincadeira e no adulto; Nomeia/rotula o que o rodeia; Cumprimenta o outro; Faz pedidos)

Por palavras, frases, claro que poderia ser por gestos, poderia ser de outra forma, mas ele sabe que é assim com os pais, os pais percebem-no, tudo o que ele diga nós percebemos! Claro que nos preocupamos com a construção da frase, por vezes poderia ser melhor! Mas é como se fala com duas pessoas, como nós os dois estamos aqui a falar!

**b)** Como comunica com o seu filho? (Fala com ele -recurso á fala acompanhado de gestos naturais ou estruturados, Recorre a outras formas de transmitir a informação ex: imagens, os objectos reais; Descreve o que o rodeia e faz comentários acerca de...; Joga ao faz de conta; Utiliza objectos tais como brinquedos, jogos...; Utiliza o computador, dvds interactivos etc; Utiliza um sistema alternativo ou aumentativo da comunicação)

Falando com ele normalmente, como é evidente!

**c)** Como gostava que o seu filho comunicasse consigo?

Gostaria que ele falasse como eu! Gostava muito que ele falasse como falam as outras pessoas, claros que uns falam mais gago, outros são menos gagos a falar! Há outros que falam mais á porto...e ele fala um bocado á porto porque eu já reparei! Mas, basicamente queria que ele falasse e que se fizesse perceber bem!



**Valbom, 6 de Junho de 2005**

- Entrega dos relatórios da escala de avaliação do Desenvolvimento Ruth Griffiths e escala e avaliação do desenvolvimento linguístico Reynell III.
- reunião com a educadora de apoio/ ensino especial - Revisão da grelha sumativa do TPBA, Portage; rectificação dos dados da ficha de caracterização/anamnese; planificações (recolha e revisão); organização da reunião da equipa educativa.

**Grelha Sumativa das Linhas Orientadoras de Observação do  
Desenvolvimento Linguístico e Comunicacional (TPBA)**

**Nome da criança:** Manuel

**Data de nascimento:** 2001/02/24

**Idade:** 4A 3 M

**Nome do observador:** Fernanda e Berta **Funções:** Educadora de Apoio Educativo e a Educadora.  
responsável pela investigação

**Data:** Maio de 2005

<b>Categorias de observação</b>	<b>Área fortes</b>	<b>Justificação</b>	<b>Eu estou pronto para...</b>
<b>I. Formas de comunicação</b>	Uso de gestos da língua gestual mas de forma idiossincrática; verbalizações; uso de sistema alternativo e aumentativo da comunicação – SPC( símbolos pictográficos para a comunicação)		Jogar ao faz de conta com pessoas e objectos onde expresso ideias, sentimentos e vivências; Interagir com o outro com pelo menos 4 comportamentos( o outro – eu, eu- outro, outro –eu, eu – outro; Reproduzir pequenos enunciados;
<b>II. Pragmática</b> <b>A. Qual o estágio ou fase da intencionalidade demonstrada pela criança?</b>	Fase locutória		Ouvir a descrição de acontecimentos; Responder quando jogam comigo e escutar o que me dizem; Imitar as vocalizações e verbalizações do adulto/pares; Ajudarem-me a expandir a minha conversação; Escutar histórias, canções e lengalengas; Uso do vocabulário do SPC;
<b>B. Qual o significado dos gestos, vocalizações e verbalizações?</b>	Chamar a atenção; solicitar objectos; solicitar informação; protesto; fazer comentários relativos aos objectos; cumprimentar; responder; compreender o discurso do outro.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar as seguintes questões: quem é? Onde está? O que é?</li> <li>• Produzir frases simples fazendo uso das partículas de ligação ("e", "do", "da")</li> <li>• Cumprimentar o outro desde que me lembrem;</li> </ul>
<b>C. Que funções tem a comunicação da criança?</b>	Instrumental; reguladora; interacção, pessoal e informativa.		Interagir com o outro com pelo menos 4 comportamentos (o outro – eu, eu- outro, outro – eu, eu – outro; Solicitar informação através

			de questões; <u>Materiais e situações de jogo:</u> Participação nas diferentes actividades de uma forma mais activa, iniciar a conversação/ jogo; integrar-se nos jogos que os seus pares desenvolvem; uso de questões significativas para a criança. ex: e agora o que vai acontecer ao urso? como é que vamos arranjar a roda do camião?
<b>D. Que competências de discurso são apresentadas pela criança?</b>	Presta atenção ao discurso do outro; estabelece turnos de interacção; inicia a conversação; mantém o tópico da conversa/ do discurso; muda o tópico da conversa; responde quando lhe solicitam clarificação do discurso.		Interagir com o outro pelo menos 4 comportamentos (o Outro – Eu, Eu - Outro, Outro -Eu, Eu - Outro; Iniciar, espontaneamente, a conversação com o outro pelo menos 4 vezes por dia; Introduzir um tópico novo na conversação;
<b>E. Na comunicação da criança, a Ecolália está presente?</b>	Não está presente		
<b>III. Padrões de Produção de Sons</b>	Fonemas que produz: sons pré-verbais, sons do discurso oral, palavras Desvios fonológicos: omissões – consoantes, sílabas. Substituições – sons do final da palavra e consoantes líquidas ( “l”, “r”, “lh”)	Omissões( ex: prato – pato; bola – boa; porta – pota; cadeira – cadeia) Substituições ( patias – sapatilhas; sopa - fopa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção ao discurso do adulto e repetir os enunciados;</li> <li>• Prestar atenção ao que me rodeia, aos sons do meio;</li> </ul>
<b>IV. Semântica e Sintaxe</b>	O nível cognitivo de compreensão evidenciado no discurso pela criança: referencial, sobreextensão, relacional e categorial; Os tipos de palavras produzidas: substantivos, verbos, adjectivos, advérbios Que relações semânticas? agente, acção, objecto, rejeição, locativos( em cima), possessão; agente – acção, acção – objecto, agente – acção –objecto; agente – acção -locativo Frases – tipos de frases: declarativa e imperativa. A forma das frases usada é a afirmativa. Grau de complexidade: simples, o uso da frase composta ocorre com o suporte do SPC).	Advérbios (aqui; ali; com a ajuda do SPC utiliza o “com”); Agente – acção (Manuel bebe); Acção – objecto( corre bola); Agente-acção- objecto( pai trabalho, mãe escola, Manuel avó; Manuel cama mãezinha, bebé quato Manuel); agente- acção – locativo , por vezes utiliza, mas com o modelo do adulto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar determinantes ( “o”, “a”), e do complemento directo(“ O João come os cereais”)</li> <li>• Aprender a usar as expressões: dentro; em baixo, fora de..., na frente de...</li> <li>• Construir frases com as partículas de ligação “e”, “do”, “da”;</li> <li>• Construir frases que englobam duas acções independentes (ex: “Eu lavei os dentes e fui para a cama”)</li> <li>• Construir frases negativas; (ex: Queres leite? Não quero leite!)</li> </ul>
<b>V. Compreensão da Linguagem</b>	Compreensão precoce da Linguagem: boa	Regista dificuldade em continuar o	Descodificar enunciados que não apresentam

	<p>resposta aos sons; Atenção conjunta com o adulto: - contacto visual, com pistas verbais e com pistas físicas. A criança responde a enunciados ou rotinas familiares: com pistas contextuais; Que compreensão das formas da linguagem é evidenciada? A criança responde a questões sim/ não e a questões simples; Quais são as ordens que a criança é capaz de seguir? resposta a ordens – complexas e com pistas contextuais; Que preposições compreende? preposições simples. Os enunciado temporal que compreende é o “agora”;</p>	<p>discurso quando este não se referencia a si, às suas rotinas e quando a tarefa não é nomear ou descrever algo, por ex: a tartaruga e o gato vão para...</p>	<p>pistas contextuais Aprender a usar as expressões: dentro; em baixo, fora de..., na frente de... Construir frases negativas;(ex: Queres leite? Não quero leite!)</p>
<p><b>VI. Desenvolvimento da Motricidade Oral</b></p>	<p>Quais são as competências motoras demonstradas pela criança quando bebe por uma chávena?: a cabeça está alinhada com o corpo, encontra-se na linha média; Qual o grau de controlo labial?faz um controlo mais activo, ainda que se estiver envolvido numa outra actividade paralela necessite de ser lembrado; demonstra á vontade na conjugação do movimento dos maxilares e dos lábios quando bebe pela chávena, apresenta controlo labial quando a chávena é retirada; Qual o grau de controlo da língua? Falta de controlo quando por vezes projecta a língua para a frente; Como é que a criança coordena o movimento da sucção e da deglutição? Realiza a sequência de movimentos de sucção e deglutição de forma autónoma. Qual é a adesão da criança quanto a mastigar e deglutir os alimentos sólidos? Consegue suste e controlar uma dentada; Qual o grau de controlo</p>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Controlar a saliva e não esquecer-me de fechar a boca sempre que estou entusiasmado a fazer algo;</li><li>• Controlar o movimento da minha língua quando mastigo e engulo os alimentos;</li><li>• Soprar;</li></ul>

	dos lábios? Faz encerramento da boca e cada vez é mais raro necessitar de supervisão quando mastiga a comida, no sentido de não já perder saliva, pois ele já lembra o facto e procura logo o guardanapo para limpar a mesma.		
<b>VII. Observações relacionadas com as outras áreas de desenvolvimento</b>	<p>Não existem problemas auditivos, a qualidade da voz é nasalada. Desenvolvimento cognitivo – a sua linguagem manifesta diferentes graus de imitação: actividade motora, actos motores orais, sons da fala e vocalizações não linguísticas, produção de sons que se aproximam da palavra original; palavras, combinação de palavras e produção de frases completas. Pré – requisitos cognitivos presentes no discurso – permanência do objecto, comportamentos com intencionalidade, uso e sua classificação, comportamento simbólico.</p> <p>Desenvolvimento sócio-emocional: a interacção social desenrola-se preferencialmente com os seus pares, embora também interaja com os adultos e não rejeite o contacto com estes.</p> <p>Desenvolvimento sensorio-motor: bons reflexos.</p>	<p>A produção de frases completas é suportada pelo SPC, desta forma constrói as mesmas de forma autónoma. Classifica os objectos de forma autónoma pela sua funcionalidade e pela cor.</p>	<p>Interagir com o outro com pelo menos 4 comportamentos ( o adulto – Eu, Eu – o adulto, o adulto- Eu , Eu – o adulto)</p> <p>A organizar os seguintes comportamentos motores: correr, saltar e descer escadas)</p> <p>Participar mais frequentemente em situações de jogo simbólico;</p> <p>Classificar os objectos de acordo com as semelhanças que estes apresentam;</p> <p>Fazer a correspondência um a um.</p> <p><u>Materiais e situações de jogo:</u> jogo do faz de conta, actividades motoras nos diferentes espaços que frequenta;</p>

**Centro Infantil de Valbom, 7 de Junho de 2005**

- Reunião com a equipa educativa da sala dos 4 anos: Avaliação final do programa de intervenção de desenvolvimento comunicacional e linguístico.

- Entrevista semi-estruturada á educadora do Ensino Regular.

Sexo: F Idade:	Data da entrevista: 7/05/2005
Funções que desempenha: educadora do ensino regular	
Duração da entrevista ( início: 15.00 h fim : 16.00 h)	

A presente entrevista tem como objectivo a recolha de dados acerca da criança alvo do estudo de caso após a intervenção realizada.

**1. Informações/ dados acerca da criança**

Neste momento gostaria que me descrevesse o Manuel nos seguintes aspectos/ situações:

**a) Como caracteriza a sua personalidade /temperamento?**

É assim com os adultos é uma criança bastante mais reservada do que com as outras crianças. Com as outras crianças exprime-se muito mais, nós é preciso quase estar a conta gotas, ele com os amigos fala, gesticula, estrebucha, faz outras coisas que não faz com o adulto! Usa a palavra, o gesto quando as coisas lhe agradam, se as coisas lhe desagradam ou se luta por uma coisa que quer então já vai pelo empurrão, «a bater nas costinhas», mas eu acho que é uma questão de interagir com eles! Eu penso que ele não bate com o sentido de magoar, de bater, eu acho que é uma questão de interacção.

**b) Como é que o Manuel se relaciona com as pessoas que o rodeiam? e com estranhos?**

Sente-se muito mais á vontade para ir de encontro aos colegas sem eles o solicitarem, vai de uma forma muito mais á vontade, porque antes ficava um bocado constrangido, agora interage com eles na boa! Não teve muito contacto com pessoas estranhas, é claro que fica um bocado mais inibido, porque por exemplo se ele for no corredor e eu disser olha diz uma coisa a esta professora ele cala-se, olha e só acena com a cabeça e não fala, até connosco adultos da sala tem dificuldade que fará com pessoas estranhas!

**c) Como é que se relaciona com outras crianças?**

**d) E os colegas de brincadeira do Manuel? Quem são? O que fazem juntos, como brincam?**

Não, os colegas de brincadeira agora são diferentes, ele no inicio procurava mais dois amiguinhos, agora não acho que não faz diferença entre os amigos, qualquer um... ele vai ter com qualquer um seja no computador, seja na casinha das bonecas, no desenho, nem que seja para fazer um risco no desenho! As preferências dele que eram só com aqueles dois, acho que agora se alargaram a todo o grupo.

**e)** Como é que o Manuel reage quando está perante situações novas: frequência do Jardim-de-Infância, quando sai em passeios/visitas com o Jardim-de-Infância; quando é confrontado com uma nova actividade que passa a fazer parte das suas rotinas (ex: piscina)?

Muito bem, reagiu muito bem, não teve reacção negativa, não chorou! Esteve, esteve muito bem! Brincou com os amigos quando solicitavam, na refeição por exemplo esteve muito bem, comeu muito bem! brincou no escorrega, na areia, falou muito! Na areia, não sei se era o ar do mar! Esteve á procura das conchas...esteve muito bem, muito bem!

**f)** Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir alegre/ confiante? Quais? O que faz quando isto acontece?

Ele gosta muito de motricidade, gosta bastante! Também gosta quando está na casinha das bonecas a brincar ao faz de conta, dá de comer á boneca, fala para ela...acho que é uma situação que lhe dá prazer, dá gozo! E nalguns livros que...que conhece, que lhe são familiares, que trás de casa. Eu nunca mais me esquece uma situação que eu vi a mãe veio busca-lo e ele falava, ria, contava o que estava no livro, mas a mãe por perto!

**g)** Existem acontecimentos/ situações que o fazem sentir ansioso/ frustrado ou irritado? Quais? O que faz quando isto acontece?

Eu acho que nunca me apercebi assim que ele ficasse assim muito frustrado, não tenho assim presente nenhuma actividade ou nenhum comportamento que o deixe assim. Agora quando ralho com ele. Quando o chamo a atenção ele olha para mim, mas acho que não guarda ressentimento, acho que não!

**h)** Quais são as tarefas/ jogos/brincadeiras que o Manuel gosta de realizar em casa e no Jardim-de-Infância?

Gosta muito de brincar na área dos jogos, também gosta da biblioteca, de estar na casinha das bonecas, gosta de ir ao computador meter-se com os outros...adora! Fazer umas traquinices. Pelo que me consta em casa adora pôr a mesa, os pais muitas vezes falam que adora pôr a mesa.

**i)** Como é que ele se envolve nas tarefas propostas em casa e no Jardim-de-Infância? A forma de envolvimento difere? Em que aspectos?

Geralmente é ele que escolhe o que quer fazer e vai ao quadro dele, primeiro dávamos-lhe dois ou três e agora já nem é preciso dar-lhe nada! Eu acho que ele agora já ultrapassou essa situação, acho que ele escolhe sem ser necessário recorrer a esses instrumentos. Ele intervêm logo, ele intervêm logo! Pode estar é pouco tempo na tarefa, não é preciso dizer anda lá Manuel vamos fazer isto! Não é necessário ele intervêm logo. Segundo aquilo que me chega a forma de estar é bem diferente, diferente porque eu acho que ele adquire aqui muitas competências e exterioriza-as em casa, aqui é mais reservado, pelo facto de se calhar se sentir inseguro...eu acho que em casa ele exterioriza muito mais do que aqui! E aí eu percebo que realmente ele aprende, só que manifesta fora!

**j) Quais são as suas expectativas acerca do desenvolvimento do Manuel:**

- a curto prazo
- a médio prazo
- a longo prazo

As minhas expectativas é assim, eu quero o melhor para ele, quero que ele apreenda o que os outros apreendem, se calhar mais lentamente, mas ele vai conseguir se calhar não da mesma forma que os outros, mas ele vai conseguir ao ritmo dele chegar a... se calhar vai adquirir umas coisas que os outros já ultrapassaram e ele vai chegando lá, se calhar não tão aprofundado, ao ponto a que os outros chegam! Porque ele tem as suas limitações, não é?! É uma criança que...mas com o tempo, com a estimulação eu acho que ele vai...com insistência eu acho que ele vai! Eu a médio prazo queria que ele comunicasse mais, eu acho que neste momento aquilo que eu sei que ele realmente apreende as coisas, que as verbaliza fora da escola, eu queria que a comunicação entre os adultos, porque entre as crianças ele já consegue, mas queria que a médio prazo conseguir que ele estabeleça-se um diálogo connosco e que viesse ter connosco, era uma coisa que eu gostava que acontecesse a médio prazo! A longo prazo, sei lá! Outras expectativas, que seja um Manuel igual na escola ao que é em casa!

## **2. Percepções e Práticas das Educadoras de Infância acerca da Educação Pré – Escolar:**

**a). O que considera fundamental na educação do Manuel no contexto de Jardim-de-Infância?( concepções, valores, objectivos e princípios educativos)**

Eu acho que ele tem que estar bem como os outros estão, ao seu ritmo, mas tem que aprender as coisas como os outros aprendem, tudo aquilo que é importante para os outros é importante para o Manuel! não é? No seu ritmo... leva mais tempo a chegar lá ou não, há coisas que me surpreendem, mas eu acho que... tudo aquilo que é importante para o desenvolvimento global dos outros é importante para o desenvolvimento do Manuel, todas as actividades, tudo aquilo que ele faça, acha que é para o crescimento, para o desenvolvimento dele!

**b) Quais são as suas grandes metas de trabalho na Educação Pré-Escolar com o Manuel?**

Eu como disse anteriormente é a comunicação, eu acho que neste momento o que impede muita coisa é a comunicação, é a única coisa...é ter um feedback da parte dele, porque temos da parte de outras pessoas, mas da parte dele é diferente, eu ouvi-lo dos outros e ser ele a transmiti-lo pessoalmente aquilo que quer fazer, que sente! Eu acho que é a comunicação neste momento, eu acho que é isso!

**c) Existem diferenças relativamente às situações de ensino/aprendizagem no trabalho desenvolvido com o Manuel? Quais?**

É assim o Manuel é uma criança que entrou este ano para o infantário, não é? Os outros já estão no infantário há quatro anos, desde a creche...há situações que já foram vivenciadas pelos outros que o Manuel não teve com eles, agora todas as actividades que são propostas para as outras crianças são da mesma forma para o Manuel, ele participa nelas da mesma forma, se calhar com estratégias diferentes para chegar aos mesmos pedidos, isso é lógico, se ele tem... algumas limitações temos de

arranjar estratégias para que ele consiga da mesma forma usufruir... de tudo o que os outros estão a beneficiar e é nosso objectivo que ele participe em tudo e que ele vivencie tudo aquilo que os outros vivenciam...se calhar de uma forma diferente, é evidente! Mas que o Manuel seja uma criança como os outros!

**d)** De que forma considera que as situações de ensino/aprendizagem ao nível da área da comunicação, no caso específico do Manuel, devem ser organizadas? Com quem? Onde? Como?

Eu acho que temos que escolher os espaços, que temos de escolher aquilo que o Manuel gosta, o que eu ainda não consegui muito...essas as tais estratégias que a gente tem que utilizar e que por vezes, se calhar o Manuel tem mais á vontade só com um adulto, numa relação mais individualizada! É essa meta que eu quero atingir isto é aquilo que ele tem que fazer numa relação individual, de um para um, que o consiga fazer no todo, com os colegas, com a equipa da sala. Nós tentamos ...sei lá, por exemplo, que ele veja um livro como estratégia, eu na sala, no contexto sala e eu estar com ele mais individualmente e depois há sempre a intervenção de outras crianças...mas é um bocado difícil, é um bocado complicado! Às vezes conseguimos, mas muitas vezes não conseguimos! Eu acho que todos devemos estar em sintonia, todos os que trabalhamos na sala, quando a Berta não está eu faço, eu tento fazer trabalho individualizado ou muito ou pouco tempo, nem sempre sou feliz naquilo porque às vezes não consigo aquilo que pretendia, mas pelo menos estou um bocadinho com o Manuel, estou na biblioteca ou estou no desenho...de facto estou sempre um bocadinho com ele!

**e)** Quem é que pode ajudar o Manuel a comunicar com os outros? ( a criança, os seus pares, os pais, os educadores ou outros intervenientes)

Eu acho que ele é capaz de verbalizar e comunicar mais quando uma coisa lhe despertar interesse, se for uma coisa significativa para ele, uma coisa que ele goste de fazer aí se calhar é capaz de ajudar! Agora é como nós se nos obrigarem a fazer uma coisa que não gostamos os resultados não são os mesmos.

**f)** O que é que pode ajudar o Manuel a desenvolver a linguagem? ( a criança, os seus pares, os pais, os educadores ou outros intervenientes)

É ele verbalizar as tarefas que está a fazer, que ele tenha um papel activo e que a tarefa seja significativa para ele, não é? Eu se calhar estou com ele um bocadinho e não consigo os objectivos sozinha e se calhar aproxima-se uma outra criança e ele já verbaliza, já exterioriza mais...

### **A população com Necessidades Educativas Especiais e o contexto de Jardim-de-Infância**

**a)** No atendimento a prestar á população com Necessidades Educativas Especiais quais deverão ser na sua opinião os aspectos a considerar? E quanto ao Manuel?

Eu acho que ele deve fazer parte do grupo, porque é assim, não é porque tem estas limitações que vamos pô-lo de lado. É assim ele tem que participar em tudo, há uma planificação para a sala, há objectivos a atingir e o Manuel tem de ser parte integrante deles. Porque se assim não for, se não acreditarmos naquilo que estamos a fazer com os outros e com o Manuel se calhar o Manuel não vai usufruir de todas as situações que são propostas aos outros. Temos de acreditar que ele é capaz, porque se não acreditarmos que ele é capaz, á maneira dele, acho que não vamos a lado nenhum,



ou acreditamos ou não acreditamos, porque fazer as coisas por fazer, do género deixa lá ele está ali, vele não vai conseguir...temos de acreditar que ele vai conseguir com limitações, sem limitações, não sei!...vai conseguir á maneira dele, cada criança tem um ritmo próprio e é assim que temos de acreditar! Porque não vejo na minha sala, na minha equipa uma forma diferente de actuar.

**b)** E no que diz respeito ás interacções com os adultos, com os pares, com os pais – existem diferenças? Porquê?

Eu acho que os pais do Manuel são exactamente iguais aos pais de uma outra criança qualquer, se tenho que falar alguma coisa, falo um bocado sobre o Manuel ...é assim todos conhecem o Manuel por isso não vou estar a dizer porque ele é assim só fez isto! Ele fez o que fez, acho que foi bom! Para mim os pais do Manuel são pais como os pais das outras crianças, assim como os da Patrícia. Relativamente aos colegas, aos pares a minha posição é a mesma.

**c)** O que considera ser essencial para que o contexto de Jardim-de-Infância seja um espaço de ensino/aprendizagem para uma criança como o Manuel? E em casa?

Eu acho que o que tem de ter é o que tem para as outras crianças, tem que haver uma ligação de afecto, porque eu acho que é isso...é a tal coisa se não criarmos as tais ligações de afecto para transmitir segurança, que eu acho que é isso que falta ao Manuel, o facto dele não conseguir falar connosco, por mais que tentemos acho que não tem que haver nada de especifico, acho que é o trabalho do dia-a-dia e é a boa vontade, é o carinho, é tudo! Para que as coisas funcionem o importante é acreditarmos que estamos aqui para ajudar todas as crianças sendo o Manuel mais um dos elementos do grupo. Eu acho que em casa tem que haver um seguimento do que se faz aqui e aqui um seguimento do que há em casa, uma relação muito aberta entre pais e a equipa da sala para que todos trabalhem na mesma direcção, não consigo ver de outro modo! Temos de estar todos a trabalhar para o mesmo lado, se não acho que não vamos a lado nenhum!

### **3. Comunicação / Linguagem**

**a)** Como é que o Manuel comunica consigo? (Chora - em que circunstâncias? Sorri - em que situações?; Faz birras - o que desencadeia este comportamento?; Produz sons - quais? ou repete sobretudo os mesmos?; Muda de um som para o outro, embora repita o mesmo som a maioria das vezes( "ba ba da ba ba; Olha para os adultos e os pares e parece falar com eles, apesar de não dizer palavras completas?; Verbaliza ( o que diz? Acerca do quê?; Posturas corporais - encolhe os ombros, aproxima-se/afasta-se do adulto com o objectivo de mostrar o seu interesse por algo; aponta para; leva-os aquilo que deseja; vai buscar o objecto que se relaciona com o que pretende; fica imóvel e não sai do local enquanto não obtém o que pretende; Faz expressões faciais - objectivo transmitir uma ideia/ emoções, chamar a atenção dos que o rodeiam, dizer sim e não?; Estabelece contacto ocular e espera que o outro olhe;Recorre a gestos - naturais e/ ou estruturados; Atenção conjunta - joga com/ a par de... e centra a atenção no objecto/jogo/brincadeira e no adulto; Nomeia/rotula o que o rodeia; Cumprimenta o outro; Faz pedidos

Um bocado difícil, porque quando eu faço perguntas ao Manuel ele diz-me sim ou não ou acena com a cabeça...e sinto que o Manuel está bem, pelo comportamento dele, mas haver assim diálogo é muito curto! Daí a minha grande meta a comunicação com o Manuel!

**b)** Como comunica com o Manuel? (fala com ele ( recurso á fala acompanhado de gestos naturais ou estruturados, Recorre a outras formas de transmitir a informação ex: imagens, os objectos reais; descreve o que o rodeia e faz comentários acerca de...; joga ao faz de conta; utiliza objectos tais como brinquedos, jogos...; utiliza o computador , dvds interactivos etc; utiliza um sistema alternativo ou aumentativo da comunicação)

Falando normalmente como falo com as outras crianças. Posso não ter o feedback que desejaria ter, mas não é por isso que deixo de falar como falo com as outras crianças. Ele não se expressa, mas entende perfeitamente aquilo que eu quero dele, perfeitamente!

**c)** Como gostava que o Manuel comunicasse consigo?

Falando, dando-me respostas, é essa a minha grande meta é que eu fale com ele e ele me responda! Quando atingirmos esse ponto acho que estamos... que chegamos lá!

## **Outros Documentos**

- **Grelhas de Planificação**
  - Jardim de Infância
  - Casa
- **Linhas Orientadoras de Observação do Desenvolvimento Linguístico e Comunicacional**
- **Ficha de Anamnese**



4	Controlar a Salida									Controlar a salida en- quanto way figa e de- quite as diversidades

( Abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI)

# Ideias para uma abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI

Nome da criança: Manuel

Data: Semana de 24 a 28 de Janeiro de 2005

Preparação:

Recorro ao método aumentativo da Comunicação SPE para codificar as áreas e melhorar a escolha de uma entre duas atividades da parte de Manuel. / Elaboração de cartões com símbolos do SPE e representações das atividades realizadas em cada área. Elaboração de uma tabela de entrada com a expressão verbal, "beijinho", respeito pela escolha, o que implica a realização da atividade.

Pistas e reforços:

Levar a criança à área correspondente nomeando-a e descrevendo o que nela se faz, e apresentar o símbolo respectivo e colocá-lo na área.

Na escolha de uma entre duas atividades são fornecidos 2 cartões correspondentes a 2 atividades, para que possa optar por uma delas.

Adaptações:

Avaliação do processo:

- A codificação das áreas foi realizada em colaboração com os pais. Colaboraram esse bem a parte pelo aluno. Os pais chamam-no à atenção quando ele sai da área e "falsifica" pela sala. O aluno tem usado pouco tempo na tarefa, mesmo que ele se fulta de coisas mas tem a presença do adulto. frequentemente fica como quem desorientado no meio da sala, necessitando da intervenção do adulto.
- O aluno descobriu que pode carregar mais no lápis e obter um outro efeito.
- Iniciou a utilização da presença com a fotografia.

Ajudas de outras organizações:

Membros da equipa:

Educador apoio educativo, educadora do ens. regular

Obs: Esta planificação foi válida para o período até 22 de Fevereiro pelo facto de estar incluída uma interrupção lectiva de 3 dias e mais três dias de faltas do aluno. Nota-se que, após cada interrupção da frequência o Manuel precisa de mais tempo para recuperar o ritmo necessário.

# Ideias para uma abordagem centrada no jogo - Jardim de Infância

Data:

Área de intervenção/ jogo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento/ tarefas				Entre caixões, acompanhados a guitarra	
Área da casa	Jogo livre com as peças	Jogo de faz-de-conta com o adulto e outras crianças		Jogo de faz-de-conta com o adulto e outras crianças	
Área das construções					
Área das expressões		- Desenho - interpretação para adulto na sala de desenhos que pode casar com as histórias			
Área da Biblioteca	- É xploração de livros com colegas e cont. histórias de adulto				
Almoço	Extrínsecos do contexto da sala de jantar e com ligação ao que se quer				
Espago exterior e salas Polivalentes				Jogos de Psicomotricidade da deslocação de objetos para os outros jogadores	
Sala de trabalho individualizado					

Ideias para uma abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI

Nome da criança: Manuel  
Local: Jardim de Infância

Data de nascimento: 24/02/2001 Idade:

Data: 10 de Fevereiro de 2005

Objectivos da família:	1. INTERAGE COM O OUTRO (4X3)	4. PRODUZ FRASES SIMPLES
Calendarização: 14 a 18 de Fevereiro de 2005	2. MANIFESTA DESEJOS E NECESSIDADES	5. CUMPRIMENTO O OUTRO DESDE QUE LHE LEMBRER
	3. CONTROLA A SALIVA E MANTÉM A BOCA FECHADA NAS SITUAÇÕES DO DIA A DIA	6.

Áreas de intervenção									
Objectivos	Eu estou pronto para...	Acolhimento /tarefas	Área da casa	Área das construções	Área das expressões	Área da biblioteca	Espaço exterior	Sala de trabalho individualizado	Almoço
1	Interagir com o outro, adulto e/ou criança com pelo menos 4 contornos - o outro - eu (4x3)		Fogo de fogão de lenha em pares e adulto (aos pais e aos filhos)	Faz construções que os outros facilmente com as suas construções com as qualidades: cozinheira e friteira.					
2	Manifestar desejos e necessidades por gestos, símbolos e/ou palavras (3x: por dia)	Pede para pagar Xixi e tempo: Usa os símbolos do SPC para explicar, um a um, entre 2 tardes					Seleciona 1 entre 2 actividades no exterior - Jogar à bola ou andar no escuro		
3	Controlar a saliva e não esquecer - não de fechar a boca nas situações do dia a dia				Controla a saliva e mantém a boca fechada se não está a falar, enquanto tem desenhos.			Faz bolinhas de sabão - Produz sons, estalar do a língua e batendo na boca, ao som de uma canção.	



4	Produzir frases simples usando as partículas ligadas "e" e "ou" (2 vezes / dia)									O adulto lê um livro de "pauzinhos" e solicita-lhe que nomeie os animais que aparecem. O adulto "com" o bichinho.							Nomeia os insetos ali-mentados que comem no almoço (4x), quando os pais chegam para o jantar.
5	Cumprimentar o outro desse que lhe conhece (4 vezes)	Quando chega à sala, cumprimenta os pais e os outros verbalmente: "Bom dia, dia, Adria (C.1), por favor, por favor".	Brinca no fogão - é feita com o auxílio e apoio. Adria vai em busca do próprio almoço e diz "Adria" por Invenções.														

( Abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI)

# Ideias para uma abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI

Nome da criança: Manuel

Preparação:

Data: Semana de 24 a 28 de Janeiro de 2005

- Recurso ao método aumentativo da Comunicação SPC para codificação das áreas e posterior escolha de uma entre duas actividades da parte de Manuel. / Elaboração de cartões com os símbolos do SPC, representando as actividades realizadas em cada área. Elaboração de uma tabela de correspondência com a exposição verbal, "Beijinho", respeito pela escolha, o que implica a realização da actividade.

Pistas e reforços:

- Levar a criança à área correspondente nomeando-a e descrevendo o que nela se faz, e apresentar o símbolo respectivo e colocá-lo na área.

- Na escolha de uma entre duas actividades são fornecidos 2 cartões correspondentes a 2 actividades, para que possa optar por uma delas.

Adaptações:

Avaliação do processo:

- A codificação das áreas foi realizada em colaboração com os pais, colaborando esse bem a nível pelo aluno. Os pais chamam-no à atenção quando ele sai da área e "passam" pela sala. O aluno tem sempre pouco tempo na tarefa, mesmo que este se julga de ter feito uma tarefa, a presença do adulto é frequentemente feita como que desorientado no meio da sala, necessitando da intervenção do adulto.

Ajudas de outras organizações:

- O aluno descobriu que pode carrascar mais no lápis e obter um outro efeito.

Membros da equipa:

- Iniciar a utilização da presença com a fotografia.

- Educador, apoio educativo, educadora dos eus, regular

Obs: Esta planificação foi válida para o período até 22 de Fevereiro pelo facto de estar incluída uma interrupção lectiva de 3 dias e mais três dias de faltas do aluno. Nota-se que, após cada interrupção da frequência, o Manuel precisa de mais tempo, o que necessita, obviamente, de mais tempo para recuperar o ritmo necessário.

# Ideias para uma abordagem centrada no jogo - Jardim de Infância

Data:

Área de intervenção/ jogo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento/ tarefas				Enfoca canções, apresentações e histórias	
Área da casa	jogo livre com os pais	jogo de faz-de-tudo com o adulto e outras crianças		jogo de faz-de-tudo com o adulto e outras crianças	
Área das construções					
Área das expressões		- Desenho - interpretação para adulto na sessão de desenhos que pode casar-se			
Área da Biblioteca	- É uma acção de leitura com os colegas e com mediação do adulto		" nas rodas de leitura"		
Almoco	Exercício de escrita da carta da "salada" (vegetal e com legumes) que se quer				
Espago exterior e salas Polivalente				Hojas de Primavera - cada de - de cada criança de 5 anos até 10 anos	
Sala de trabalho individualizado					

# Ideias para uma abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI

Nome da criança: Manuel  
Local: Jardim de Infância

Data de nascimento: 24 Fev. 2001 Idade: 4 anos  
Data: 27 de Fevereiro de 2005

Objectivos da família:	1. INICIA AS VOCALIZAÇÕES DO ADULTO (VX?)	4. CONTROLA A SALIVA
Calendarização: De 28 de Fevereiro a 18 de Março, LEBREH (VX?)	2. PRODUZ FRASES SIMPLES FAZENDO USO DAS PART. S	5. SOPRA 4X. S POR OITA
	3. CUMPRIMENTA O OUTRO DESDE QUE LHE LEBREH (VX?)	6.

Objectivos	Eu estou pronto para....	Áreas de intervenção							
		Acolhimento /tarefas	Área da casa	Área das construções	Área das expressões	Área da biblioteca	Espaço exterior	Sala de trabalho individualizado	Almoço
1	INICIAR AS VOCALIZAÇÕES E VERBALIZAÇÕES DO ADULTO (PARES, 4 VEZES P/ DIA	-INICIA AS VERBALIZAÇÕES, DURANTE A APRENDIZAGEM DA CANÇÃO DAS FOLHAS GEOMÉTRICAS			NO RECORTE E COLAGEM, FALA SOBRE OS MATERIAIS QUE USA, AS IMAGENS QUE QUER PASSAR, INICIANDO O ADULTO				INICIA AS VERBALIZAÇÕES FAZENDO O ADULTO NOMEIA OS OBJETOS ENCONTRADOS DURANTE A REFEIÇÃO QUE CONSTITUEM A REFEIÇÃO
2	PRODUIR FRASES SIMPLES FAZENDO USO DAS PARTÍCULAS DE LIGAÇÃO ("e", "do" e "da"), 2 VEZES POR DIA.	-EXPLORA, INICIA, LÁ, PLOVA, INICIA, DENTRO DOS BOM LÍNGUAS QUEUROS CONFECIONAR. NOMEIA ESSES INGREDIENTES, USANDO O "E".		-BRINCA COM OS "CUBOS" E BLOCOS LÓGICOS. CONSTRÓI COM O ADULTO, POR EX. UMA CASA. CONVERSAM: "ISTO É O TELHADO DA CASA..."					
3	CUMPRIMENTAR O OUTRO DESDE QUE RE LEBREH, 4 VEZES POR DIA.	QUANDO CHEGA À SALA, CUMPRIMENTA OS ADULTOS BALANCEANDO A BOLA, OLÁ, ADEUS ESPONTANEAMENTE OU POR REPETIÇÃO	BRINCA AO FAZ-DE-CONTAS DAS DESPEDI- DAS COMPAI VAI TRABALHAR OU O FILHO, A ESQUA E TODOS SE DESPEDIR.				É LEVADO PARA CUMPRIMENTAR OS PARES DE OUTRAS SALAS QUE FALAM COM ELE.		





# Ideias para uma abordagem centrada no jogo - Jardim de Infância

Data:

Área de intervenção/ jogo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento/ tarefas	Escolhe sempre uma entre 2 actividades, conf. recurso aos símbolos do SPc	-Dá-se a oportunidade ao Manuel para manipular, pintar, cheirar os diferentes ingredientes dos buns de coco		Recorda a criação das forquas geométricas re-colocando-as e iguarras representativas no registo das actividades.	
Área da casa		-Brinca ao faz-de-conta com os buns para o bebé, para a mãe e o pai.	-Brinca ao faz-de-conta, que faz bolicinhos de coco		
Área das construções					compara as forquas geométricas através do registo com os cubos
Área das expressões	Faz esboço com Revislas	Faz desenho usando os "reca-dores" que tem a lha acada-def.	Faz desenho, e estitula-se para que fale sobre o que faz.		com a ajuda do adulto, colabora na selecção de materiais para vestir um boneco.
Área da Biblioteca		-Explora o livro dos "forquinhos" e colaboa, na narração da história, soprando		explora o livro das forquas e texturas	
Almogo		re-de-se ao Manuel para enumerar os alimentos diferentes que comeu a de-fecção			
Espago exterior	Escolhe uma entre 2 actividades. O adulto está atento para "planear" interacções	→	→	se as condições do tempo permittem, o adulto acompanha o Manuel numa volta ao longo de todo o espago exterior.	
Sala de trabalho individualizado	Recorda a história do coelhinho, escuta e depois reconta a história e vê se a entende			-faz bolinhas de sabao	

# Ideias para uma abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI

Nome da criança: Manuel

Data: 10 de fevereiro de 2005

Preparação:	<p>Recurso SPC para permitir a escolha de uma entre duas atividades. O símbolo do SPC aparece sempre associado à palavra.</p> <p>- Apresentar o livro de banco com "Pólvora" móvel</p> <p>- Levar para o jardim de I. um fiasco para produzir bolinhas de sabão</p>
Pistas e reforços:	<p>- O adulto é modelador verbalizador e amoroso que aciona faz diz antes ou depois posteriormente de forma correta e clara, o que a criança deseja produzir.</p> <p>- Elogio verbal, sempre que oportuno</p>
Adaptações:	<p>Quando pede atencionalmente para fazer xixi, elogia-se e deixa-se escolher o que mais deseja fazer nesse momento.</p>
Avaliação do processo:	<p>Covera a ser mais frequente a interação e o auto como comportamentos (p.ex.: tocar várias vezes a uma droga a pedido das bolinhas de sabão: uma 3 vezes cada, mas a droga não se apertava e ele retirava o nariz; e a reusar o pedido e recusar "NÃO"; e ela insistia e ele "desacumula" o material para que fosse de 3 bolinhas.</p> <p>- Deixar, pelo menos, um pouco de se modelado na frase que se repetiu "Eu quero fazer xixi" - e gesto e verbalmente.</p> <p>- Sobre fazer para ativar de sabão, mas com pouca força e nem sempre com o SPC boca diversificado.</p> <p>- Necessita, ainda por vezes, de intervenção do adulto para controlar a saliva e fechar a boca.</p> <p>- Convencionalmente o adulto deve que lhe guie (que mais facilmente, com um beijo)</p> <p>- No jardim de infância produz poucas frases e ainda é pouco frequente dizer que o modelo verbaliza</p> <p>Educação do apoio educativo, educador do ensino regular, estagiária finalista</p>
Ajudas de outras organizações:	
Membros da equipa:	

obs: Este plano foi válido para 2 semanas - de 14 a 25 fev., pelo facto de o João ter faltado 4 dias  
 melhor semana e na seguinte faltarem as educadoras do regular e do apoio edu. (dias 24 e 25 fev.), para frequentarem uma formação.

- Na 3ª feira 22, repetiu fazer uma actividade proposta pelo estagiário. Depois acabou "ajudas" a edu. do apoio edu.  
 - Tendo-se no 2º dia de actividade, houve uma intervenção de 15 minutos para proporcionar



## Ideias para uma abordagem centrada no jogo - Jardim de Infância

Data:

Área de intervenção/ jogo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento/ tarefas	O Pável apresenta o seu trabalho, o qual foi feito com o auxílio da SPC. Para cada área, ele apresenta uma tarefa que ele pode fazer.				
Área da casa					
Área das construções					
Área das expressões		- É proposto ao Pável explicar, através de uma caixa, o que ele fez e por que fez.		Explica a história da festa, em linguagem simples, e conta para os outros o que ele fez.	
Área da Biblioteca				Explica o livro da história e conta para os outros o que ele fez.	
Almoço		- Pável apresenta os alimentos que ele fez.			
Espaço exterior	Seleção de uma atividade a ser feita. O Pável apresenta a atividade que ele fez.				
Sala de trabalho individualizado		- É oferecido ao Pável a oportunidade de fazer a sua própria atividade, a qual ele pode fazer em qualquer lugar.			

Ideias para uma abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI

Nome da criança: Manuel  
Local: Jardim de Infância

Data de nascimento: 24/02/2001 Idade: 4 anos  
Data: 18 de Março de 2005

Objectivos da família:	1. INICIAR AS VOCALIZAÇÕES/VERBALIZAÇÕES..	4. SORRIR (4 VEZES P/DIA)
Calendarização: De 21 de Março a 15 ABRIL	2. PRODUIR FRASES SIMPLES FAZENDO USO DAS PART. (2 X 1/DIA)	5. CUMPRIMENTAR O OUTRO DESDE QUE PLE LEBRADO (1X/5)
	3. CONTROLAR A SALIVA	6.

Objectivos		Áreas de intervenção					Almoço	
Eu estou pronto para...		Acolhimento /tarefas	Área da casa	Área das construções	Área das expressões	Área da biblioteca	Espaço exterior	Sala de trabalho individualizado
1	INICIAR AS VOCALIZAÇÕES E VERBALIZAÇÕES DO ADULTO/PARES - 4 VEZES POR DIA	INICIAR AS VOCALIZAÇÕES/VERBALIZAÇÕES DURANTE A APRENDIZAGEM DA CANÇÃO DAS PORTAS E DO "CYCO" (PRIMEIRA) *						* INÍCIAS VOCALIZAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE CANÇÕES (ACOMPANHADAS NO SOPR DE DUSTREU - REENTOS RUSIAS)
2	PRODUIR FRASES SIMPLES FAZENDO USO DAS PARTICULAS DE LIGAÇÃO ("e", "do", "e", "da") - 2 VEZES POR DIA		- BRINCA AO PAR-DE-COMTA ENVIANDO O QUE PRECISA PARA POR ATENÇÃO DIZENDO DE QUEM É A BOUTA DO CARRÃO DA ROLINA A BARBOTE DO BOCAL		-	EXPLORAÇÃO DO LIVRO "TARTARUGA AZUL" ENVIANDO PERSONAGENS RESPONDE A PERGUNTAS: "ONDE VAI CONQUISTAR DE QUEM É?"		VERBALIZA COM AJUDA DO SPC SOBRE O TERMO FARAU DUA E NA PRIMAVERA QUE ROUPA SELESTE
3	CONTROLAR A SALIVA E NÃO ESQUECER-SE DE FECHAR A BOCA EM TODAS AS SITUAÇÕES DO DIA A DIA	É LEBRADO PELO ADULTO PARA PEGHAR A BOCA QUANDO NÃO ESTÁ A FALAR E ESTÁ A ESCUTAR OUTROS						É LEBRADO PELO ADULTO PARA CONTROLAR A SALIVA DURANTE AS REFEIÇÕES PELO TOSQUE MOQUEIXO OU VERBALMENTE

4	SOPRAR - 4 VEZES POR DIA					TÓGO: SOPRA AFIM DE CR- PUEPAR BOLIUM DE PAPEL, NUA AREA DELIRI- TADA - SOPRA PAPÉIS RECORRIDOS	FAZ BOLIVITAS DE SABÃO		SOPRA A CORIDA, MUDA QUEMTE, NA COLHEIR
5	CUMPRIMENTAR O OUTRO DESDE QUE NE LEMBEER - 4 VEZES POR DIA	QUANDO CHEGA ÀSALA, CUMPR- IMENTA TODOS OS ADULTOS E OS PAPÉIS COM OS BUVATIS SE SENTE MAIS À VONTADE, VERBALMENTE, E/OU POR ACESSO					NO EXTE- RIO, CUM- PIMENTA PESSOAS DE OUTRAS SALAS QUE FALAM COM ELE		

( Abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI)

# Ideias para uma abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI

Nome da criança: Manuel

Data: 18 de Março de 2005

Preparação:	<p>- RECURSO ADULTO "A TARTARUGA AZUL", CODIFICADO COM O SPC.</p> <p>- REGISTO DA CANÇÃO DAS FORMAS - "TRIÂNGULO", CODIFICADA GR SPC</p> <p>- PLANTER DISPONÍVEL O FRASCO DAS BOLINHAS DE SABÃO</p> <p>- PREPARAÇÃO DOS SÍMBOLOS DO SPC DO "TEMPO" DA "PRIMAVERA" DO "VESTUÁRIO"</p> <p>- ELOGIO VERBAL. SEMPRE QUE CORRESPONDE AS SOLICITAÇÕES, DÁ-SE-LHE A OPORTUNIDADE DE FAZER ALGO QUE GOSTE MUITO (POR EXEMPLO, IR VER OS PEIXES NO AQUÁRIO)</p> <p>- PERGUNTAR COMO ESTÁ O TEMPO E APRESENTAR, NUM QUADRO, DOIS SÍMBOLOS DO SPC (SOL/CHUVA). QUE SE VESTE QUANDO ESTÁ FRIO E QUANDO ESTÁ CALOR? - APRESENTAR DOIS SÍMBOLOS DE VESTUÁRIO OPOSTO (P/EX, BOTAS, SANDÁLIAS)</p>
Pistas e reforços:	

Adaptações:	
Avaliação do processo:	<p>Quando está com a ecrã de apoio e eu, vai sendo mais frequente repetir as solicitações do adulto por exemplo na abordagem da canção das formas, da "primavera" e na exploração do planter. Na exploração dos frascos repeti as indicações da a luto e da do as particularidades ligadas. No diálogo espontâneo - que é mais "aleatório" e mais frequente na presença dos pais, é difícil detetar se usa as referências posturais.</p> <p>- Perante as chamadas de atenção (por gestos e/ou palavras) passa a tentar a salutar. Dado se verifica - tem uma maneira difícil de e umas situações de que se avante.</p> <p>nas suas falas muito rápido e de modo pouco inteligível. Relativamente → ú.p.f. →</p> <p>EDUCADORA DE ENS. REGULAR, ENU. DO APOIO EDU., ESTAGIÁRIA FINALISTA, AUXILIARES</p>
Ajudas de outras organizações:	
Membros da equipa:	

Obs:

ao separar, foi-lo quando solicitado, em situações de fôro e nas refeições, com  
uma pequena rede de "sitar" para necessitar continuar a executar este comportamento.  
Fa' cumprimento (e proximidade) para a admissão da sala, sempre lhe lembrando, assim como  
os lugares predilectos.

Outras situações de que se registou :- Quando está sozinho que o grande grupo a es-  
tados com a história ou uma canção, consegue estar mais atento, quando e quando de  
mente (e proximidade) de educador que, quando ao lado de outro adulto que vai durante  
o a sua atenção. - Caso contrário, feita interação com os outros, que com uma fôro de  
de um pequeno grupo. - Quando de um grupo de trabalho, quando de um grupo de trabalho.

Ideias para uma abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI

Nome da criança: Manuel  
Local: Jardim de Infância

Data de nascimento: 24/02/2002 Idade: 4 anos  
Data: 15 ABRIL 2005

Objectivos da família:	1. INICIAR ESPONTANEAMENTE A CONVERSACÃO (4x) 2. RESPONDER POR GESTOS, SÍMBOLOS OU PALAVRAS (2x), ESCUTAR O QUE REZEMOS (2x) 3. PRODUIR FRASES SIMPLES FAZENDO USO DAS PARTÍCULAS DE LIGAÇÃO (2x)	4. CUMPRIMENTAR O OUTRO, DESDE QUE REZEMOS (4x) 5. 6.
Calendarização: De 18 ABRIL A 6 MAIO 2005		

Objectivos	Eu estou pronto para...	Acolhimento /tarefas	Área da casa	Área das construções	Área das expressões	Área da biblioteca	Espaço exterior	Sala de trabalho individualizado	Almoço
1	INICIAR ESPONTANEAMENTE A CONVERSACÃO COM O OUTRO -ADULTO E PARES, 4 X POR DIA		QUANDO ESTOU NA CASINHA, FAÇO COM OS MEUS COLEGAS, COM OS BONECOS E COM O ALMOÇO COM O JOGO QUE ESTAMOS A FAZER		-QUANDO ESTO NO DESENHO E NO RECORTE FALO COM OS MEUS COLEGAS				PARTICIPANDO NAS CONVERSAS QUE OS MEUS COLEGAS TÊM A RESA
2	RESPONDER POR GESTOS, SÍMBOLOS OU PALAVRAS, 2 X POR DIA, QUANDO O JOGADOR CORREO E ESCUTAR O QUE ME DIZEM (4 X POR DIA)	ESCUTO QUANDO PALAVRAS COMO: QUANDO RECORTEI O QUE FIZEMOS NO DIA ANTERIOR E QUANDO CONTA A HISTÓRIA.				FALOSOBRE OS LIVROS QUE TÁMOS A LER, NO QUAL QUERO JOGAR, E BUBBO ARUL, TENHO QUE QUANDO FAZ DAS PERSONAGENS, DAS GENES, DAS IMAGENS	TOGO DO GATO E DO RATO, NO QUAL QUERO JOGAR, E BUBBO ARUL, TENHO QUE QUANDO FAZ DAS PERSONAGENS, DAS GENES, DAS IMAGENS	RES PONDENDO A GUAZADA DO A GUAZADA PERGUNTO QUE QUERO JOGAR, E BUBBO ARUL, TENHO QUE QUANDO FAZ DAS PERSONAGENS, DAS GENES, DAS IMAGENS	
3	PRODUIR FRASES SIMPLES FAZENDO USO DAS PARTÍCULAS DE LIGAÇÃO (2x, do, da, de, por, etc)			- CONSTRUO O PUZZLE DA MINHA FOTO ADRENANDO AS DIFERENTES PARTES DO CORPO HUMANO DAS PARTÍCULAS DE LIGAÇÃO		✓		- COM A AJUDA DA EDUCADORA, CONSTRUO FRASES SIMPLES COM OS SÍMBOLOS DO SPC (COR, BASE, NO LÍVRO, VITRINAGEM, ATRÁS)	



# Ideias para uma abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI

Nome da criança: Manuel

Data: 15 de Abril 2005

Preparação:	<p>- APRESENTAÇÃO E EXPLORAÇÃO DO LIVRO "BURRO AZUL"</p> <p>- COLOCAR A DISPOSIÇÃO O LIVRO "TARTARUGA AZUL" - PREPARAR SÍMBOLOS DO SPC - REFORÇAR COM CAROLINA E PLASTIFICAR E FIXAR C/ VÉLUDO, PARA PODEREM SER ANO-VÍDEIS.</p>
Pistas e reforços:	<p>- APRESENTAÇÃO DE UM PUZZLE ELABORADO COM UMA FOTO DA CRIANÇA</p> <p>- QUANDO A CRIANÇA NÃO FAÇA ESPONTANEAMENTE, O ADULTO FAZ PERGUNTAS SIGNIFICATIVAS, ENCIJA A FRASE DA RESPOSTA E ESPERA QUE A CRIANÇA COMPLETE. USA PISTAS CONTEXTUAIS, GESTOS SÍMBOLOS DO SPC OU O DIÁLOGO ATRAVÉS DE UM PANTOCHÊ OU DE OUTRO OBJECTO DO ABRADO DA CRIANÇA E QUE SE TORNA ANIMADO.</p> <p>- EXPLORAÇÃO DO JOGO DO BATO E DO BATO. DEPOIS DE OUTRAS CRIANÇAS SEREM PROTAGONISTAS CONVIOA-SE O H..</p>
Adaptações:	<p>EM GRANDE GRUPO, É IMPORTANTE COLOCAR A CRIANÇA EM FRENTE E O PAÍS PRÓXIMO POSSÍVEL DO ADULTO QUE ORIENTA A ACTIVIDADE; ESTE DEVE FAZER CHAMADAS DE ATENÇÃO - "SABES N. O QUE ACONTECEU DEPOIS?" - SEMPRE QUE POSSÍVEL, É IMPORTANTE ESTAR OUTRO ADULTO PRÓXIMO DELE.</p>
Avaliação do processo:	<p>INÍCIA A CONVERSACÃO QUANDO ESTÁ COM OS PARES. COM OS ADULTOS, AINDA EXIGE MUITA ESTABILIZAÇÃO. COM OS PARES, TORNA A INICIATIVA, CHAMANDO-OS À ATENÇÃO, IMPONDO-SE "NUNCA FOGO QUE ELES JÁ TENTAR INICIAR, FALANDO SOBRE O QUE ELES ESTÃO A FAZER.</p> <p>- CONTINUA A TER CERTA DIFICULDADE EM ESTAR ATENTO POR ALGUM TEMPO QUANDO O ADULTO FALA PARA O GRUPO, MAS ESTANDO MAIS PRÓXIMO DESTE, E COM CHAMADAS DE ATENÇÃO, ESSE TEMPO DE ATENÇÃO É AUMENTADO. QUANDO ESTÁ NUNCA INTERACÇÃO DE UM PARA UM, ESCUTA COM MAIS FACILIDADE E POR MAIS TEMPO.</p> <p>- USA AS PARTÍCULAS DE LIGACÃO POR REPETICÃO. IFAS, COM MAIS FREQUÊNCIA. *</p>
Ajudas de outras organizações:	<p>EDUCADORA DO APOIO EDUCATIVO, COM MAIS REGULAR, ESTABILIZARIA FIMILARES, AUXILIARES</p>
Membros da equipa:	

Obs: O MANUEL FALTOU NA SEXTA 06 E 13 A 23 DE ABRIL POR MOTIVO DE DOENÇA,

- \* SURPRIMENTA O OUTRO, ADULTO E PARES, QUANDO CHEGA À SALA, E FÁ-LO DE FORMA ESPONTÂNEA, SEM NECESSITAR SER LEMBRADO
- NA CASINHA DAS BONECAS, BRINCA COM OS PARES POR ALGUM TEMPO. DEPOIS AFASTOU-SE UM POUCO E CONTINUOU O JOGO SOZINHO. QUANDO O ADULTO ESTÁ PRESENTE O JOGO PROLONGA-SE E ENRIQUECE-SE.
- NA EXPLORAÇÃO DOS LIVROS, O R. RESPONDE COM MAIS FACILIDADE A QUESTÕES QUE EXIGAM RESPOSTAS DE NOME, IDENTIFICAÇÃO.



Ideias para uma abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI

Nome da criança: Manuel  
Local: Jardim de Infância

Data de nascimento: 24/02/2001 Idade: 4 anos  
Data: 6 Maio 2005

Objectivos da família:	1. INICIAR ESPONTANEAMENTE A CONVERSACAO O OUTRO (4x)	4. SOPRAR (4x)
	2. PRODUZIR FRASES SIMPLES FAZENDO USO DAS PARTICULAS DE LIGACAO (2x)	5.
Calendarização: 2 Maio A	3. JOGAR AO FAZ-DE-CONTA COM PESSOAS E OBJECTOS (2x)	6.

Áreas de intervenção						
Objectivos	Eu estou pronto para...	Acolhimento /tarefas	Área da casa	Área das construções	Área das expressões	Área da biblioteca
1	INICIAR ESPONTANEAMENTE A CONVERSACAO COM O OUTRO - ADULTO E PARES, 4 VEZES POR DIA	DAR SEMPRE UM TEMPO PARA QUE O P. TENHA A OPORTUNIDADE DE INICIAR A CONVERSA		O ADULTO ACOMPANHAR O P. ANTES DO JOGO QUE ELE ESCOLHE, COM BOLA COM ELE, MAS AGUARDAR QUE ELE FALE PRIMEIRO.		QUANDO O P. ESCOLHE ESTA AREA ACOMPANHAR-LO E DEIXAR-LO ESCOLHER UM LIVRO E DEIXAR-LO INICIAR A CONVERSACAO
2	PRODUZIR FRASES SIMPLES, FAZENDO USO DAS PARTICULAS DE LIGACAO (E,PO,DA), 2 VEZES P/DIA				FAZ DESENHOS SOBRE O QUE VIU NA SALA AO AGUARDAR O LIVRO P. ARCO RECORDAR O IRIS E FALA SOBRE OS DESENHOS	APRESENTAR DO LIVRO PEIXE ARCO-IRIS PARA PREPARAR-LO AO AGUARDAR O LIVRO RECORDAR O IRIS E FALA QUE LA SE VU.
3	JOGAR AO FAZ-DE-CONTA COM PESSOAS E OBJECTOS ENDE EXPRESSO IDEIAS, SENTIMENTOS, VIVENCIAS, POLBESTOS, SIMBOLOS E/OU PALAVRAS (2x)		JOGA AO FAZ-DE-CONTA COM OS PARES E/OU ADULTO, POR EX, FAZ-DE-CONTA QUE VAMOS LEVAR O BEBE AO AGUARDAR A PRATA DA AGUADA			FAZ-DE-CONTA QUE E UM PEIXE CORTA OS MOVIMENTOS NADA...



Ideias para uma abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI

Nome da criança: Manuel

Data: 04 de Maio 2005

Preparação:	LEIAR PARA O J.T. O LIVRO "PEIXE ARCO ÍRIS" E ALGUNS SÍMBOLOS DO SPC COM HESCIOS DA CRIANÇA, PARA CONSTRUIR ALGUMAS FRASES SIMPLES SELECIONAR O QUE PODER SER LIDO PARA O MANUEL PARA QUE ELE POSSA GANHAR O GOSTO PELO "ESCUTAR A LEITURA" E DEPOIS POSSA RECONTAR A HISTÓRIA E FALAR SOBRE O QUE ESCUTOU.
Pistas e reforços:	NA EXPLORAÇÃO DO LIVRO E DAS DIFERENTES UNIDADES (POR EXEMPLO, SAÍDAS), O ADULTO DEVERÁ LEVANTAR QUESTÕES QUE EXIJAM RESPOSTAS QUE VÃO PARA ALÉM DAS SIMPLES RESPOSTAS. POR EXEMPLO, QUANDO VERBAL QUANDO CORRESPONDE ÀS SOLICITAÇÕES; PODERÁ AINDA, COM FORÇO POSITIVO, ELOGIAR O QUE PER A OUTRO ADULTO NÃO PRESENTE, RECONHECENDO NOVO ELOGIO. DAR MUITA ATENÇÃO AO MANUEL QUANDO ELE TOMA A INICIATIVA DE CONVERSAR.

Adaptações:	
Avaliação do processo:	OT. JÁ INICIA COM PAIS FREQUÊNCIA A CONVERSAR PELA MÊS COM OS PAIS E A EDUCADORA DO APDIO EM, FÁ-LO, SOBREVIVENDO PARA CHAMAR A ATENÇÃO PARA O QUE ESTÁ A FAZER NOS DIAS EM QUE DAR PÁ-LO VÁRIAS VEZES SEGUINDO. USA AS PARTÍCULAS DE LIGAÇÃO COM PAIS FREQUÊNCIA E DE FORMA PAIS ESPONTÂNEA, MAS AINDA NECESSITA DE PAIS TERMO PARA CONSOLIDAR. NO JOGO DO DAR-DE-CONTA INTERAGE COM PAIS FREQUÊNCIA COM OS PAIS E INTERAGE COM PAIS PARTICIPANDO E POR PAIS TERMO NOS JOGOS QUE OS PAIS
Ajudas de outras organizações:	EDUCADORAS DE APOIO EDUCATIVO E DE ENS. REGULAR, ESTAGÁRIA ENVALISTA, AUXILIARES DA ACÇÃO EDUCATIVA

(X) PAIS JÁ TÊM INICIADO.

QUANTO AO SOPRO, JÁ O FAZ COM UM POOCO PAIS DE FORÇA, EMBORA NA FAMÍLIA DAS VEZES NÃO PRODUZA O EFEITO DESEJADO, POR EXEMPLO, FAZER BOLINHAS DE SABÃO. NO ESPAÇO EXTERIOR, O MANUEL CIECULA COM PAIS A VONTADE, EXPLORANDO OS MATERIAIS E INTERAGINDO COM OS PAIS.

Nome da criança: Manuel
Local: Casa

Data de nascimento: 24/02/2001 Idade: 3
Data: 31 de Janeiro a 13 de Fevereiro de 2005

Objectivos da família:	1. JOGA AO FAZ-DE-CONTA	4. MANIFESTA DESEJOS E NECESSIDADES
	2. INICIA AS VOCALIZAÇÕES DO ADULTO (YX's)	5.
Calendarização: DE 31 de Janeiro a 13 de Fevereiro	3. PRODIZ FRASES SIMPLES FAZENDO USO DA PARTÍCULA DE LIGAÇÃO "E" (2X's)	6.

Áreas de intervenção						
Objectivos	Eu estou pronto para...	Refeições	Hora do banho	Hora do jogo com o Pai	Hora de jogo no espaço exterior	Tarefas
1	JOGAR AO FAZ-DE-CONTA COM PESSOAS E OBJECTOS ONDE EXPRRESSO DORÉAS, SENTIMENTOS, VINCÊNCIAS					JOGA AO FAZ-DE-CONTA, USAM DO MINUTURAS DE ANIMAIS OU BONECOS
2	INICIA AS VOCALIZAÇÕES E VERBALIZAÇÕES DO PAI E/OU DA MÃE (4 VEZES)					INICIA VERBALMENTE OS FEITOS QUE LHE SÃO FEITOS (P/EX. NA COZINHA) FAZENDO ASSOPRO POR A MESA.
3	PRODUIR FRASES SIMPLES FAZENDO USO DA PARTÍCULA DE LIGAÇÃO "E" (2 VEZES)					OUVE UMA HISTÓRIA E RECONTA-DOIS ACANTECIMENTOS, UTILIZANDO O MENP/EX. ENUMEANDO AS PERSONAGENS.
4	MANIFESTAR DESEJOS E NECESSIDADES (3 VEZES POR DIA)	ESCOLHE A BOMBREIRA ENTRE 2 ORÇOS (VERBALMENTE E/OU POR GESTO)		ESCOLHE UM JOGO ENTRE 2 ORÇOS (VERBALMENTE E/OU POR GESTO)		PEDE PARA FAZER "XIXI" VERBALMENTE OU POR GESTO.

Preparação:	<p>- RECURSO À "HISTÓRIA DOS CABELOS" → O ADULTO CONTA A HISTÓRIA DE SEGUIA PENE PARA ENUMERAR AS PERSONAGENS E RECORDAR OS MOMENTOS DESTA.</p> <p>- JOGAR AO FAZ-DE-CONTA SOCORRENDO-SE DOS ANIMAIS EM MINIAUTURA, POR EX, PARA RECONTAR A HISTÓRIA</p>
Pistas e reforços:	<p>- ELOGIO VERBAL SEMPRE QUE OPORTUNO</p> <p>- FOSTRAR AO OUTRO ADULTO QUE NÃO ESTEVE PRESENTE NA ACTIVIDADE, O QUE SABE FAZER OU JÁ FEZ E RECEBER O ELOGIO DESTES TAMBÉM</p>
Adaptações:	

( Abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI)

Registro:

As propostas que eu consegui realizar com o meu filho foram:

CLASSE DE FANTASIA, CLASSE DE TANTAS DE  
"COM" E, QUANDO SE TRATA DE  
TANTAS DE TANTAS, ESCOLHE E MANTÉM A ELEGÂNCIA  
CLASSE DE TANTAS DE TANTAS E  
TANTAS DE TANTAS DE TANTAS.

O meu filho reagiu às propostas da seguinte forma:

COM ENTUSIASMO, DICIONÁRIO EM CERTO  
TANTAS DE TANTAS, MAS VARIAR  
DE TANTAS E DIT.

Aquilo que gostei mais foi:

DE VER ME COM A VIDA AFETIVA  
E ENTÃO PRODUZIR TANTAS E TANTAS  
TANTAS TANTAS DE TANTAS.

Mas, não gostei nada de:

OS TANTAS DE TANTAS DE TANTAS  
COM TANTAS QUE TANTAS TANTAS

Eu gostava que o meu filho agora aprendesse a:

QUE TANTAS TANTAS DE TANTAS  
A CASA DE TANTAS E TANTAS  
DE TANTAS TANTAS.

Nome da criança: Manuel

Local: Casa

Data de nascimento: 24/02/2001 Idade: 3 anos

Data: 10 de Fevereiro de 2005

Objectivos da família:	1. INÍCIA AS VOCALIZAÇÕES/REALIZAÇÕES DO AÚDIO 4. CUMPRIMENTO O OUTRO DESDE QUE O LEMBRAR
	2. PRODUZ FRASES SIMPLES ("E" e "Com") 5.
Calendarização: 14 a 25 de Fevereiro *	3. MANIFESTA DESEJOS E NECESSIDADES 6.

Áreas de intervenção								
Objectivos	Eu estou pronto para...	Refeições	Hora do banho	Hora do jogo com o Pai	Hora de jogo no espaço exterior	Tarefas	Hora de jogo com a mãe	Hora de deitar
1	Inícia as vocalizações / verbalizações do Pai / Mãe, 4 vezes por dia	Nomeia os alimentos que vai ingerir						Entoa com os pais a canção dos "Patinhos"
2	Produzir frases simples, usando um das partículas de ligação "E" e "Com" (2 x 5/dia)		Nomeia as partes do corpo usando a partícula de ligação "E" (2 x 5/dia)				Dizer a mãe o que fez na escola com quem.	
3	Manifestar desejos e necessidades por símbolos, gestos ou palavras					Pede para fazer xixi + vê o banheiro ou por gesto		
4	Cumprimentar o outro desde que me lembrem (4 x 5)				No parque (ou na rua) ou na casa da avó. Cumprimenta verbalmente: Pai, Mãe, Boa tarde / Olá, Avós...			

\* Esta planificação prolongou-se até 18 de Março devido aos períodos de doença do Manuel.

Preparação:	<p>- Escutar o CD dos "Atitudes" e cantar a canção ao som do mesmo. Seguir a música e pedir ao João para cantar sozinho, seguindo o sempre que necessário.</p> <p>- Usar o gesto (o indicador da mão direita flexão, toda a vez na parte inferior do nariz)</p>
Pistas e reforços:	<p>Adulto é o modelo nas verbalizações e/ou nas ações que a criança faz (diz antes ou depois posteriormente da postura correta e errada, o que o fauvel gosta, gosta de jogar, etc.);</p> <p>- Elogar verbalmente sempre que posturo.</p> <p>- Quando o fauvel pede ajudadamente para fazer xixi, elogiar-se e deixá-lo se escolher o que mais deseja nesse momento realizar.</p>
Adaptações:	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

( Abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI)



Registro:

As propostas que eu consegui realizar com o meu filho foram:

Com os brinquedos e brinquedos, com muita  
muita felicidade, muitas vezes por ser  
muito mais, sempre por vezes até a hora  
de dormir, sempre sempre até 30% mais  
do que o que ele queria em seu filho.

O meu filho reagiu às propostas da seguinte forma:

Sempre com a mesma simplicidade e  
simplicidade.

Aquilo que gostei mais foi: De ver a felicidade

com que o filho foi capaz de  
fazer as coisas dele mesmo, com

6 + 8 de 10, sempre (usando por vezes  
simplicidade e simplicidade)

Mas, não gostei nada de:

Quando me deu os brinquedos, sempre  
(Completando a falta)

Eu gostava que o meu filho agora aprendesse a:

Local: Casa

Data: 18 de Março 2005

Calendarização: De 21 de Março a 14 de Abril

4	SOPRAR 4 VEZES POR DIA	SOPRA A COMIDA, AINDA DA QUENTE NA COLHER.			FAZ BOLINHAS DE SABAO	RECORDA A HISTORIA DOS 3 PORQUINHOS E SOPRA PARA "AJUDAR" O Lobo A DEZEMBURAR AS CASAS
---	---------------------------	---	--	--	--------------------------	--

DOS POEQUINHOS.

Preparação:	<ul style="list-style-type: none"><li>- RECURSO AO REGISTO EM SFC DA CANÇÃO DAS FORÇAS - "TRIÂNGULO" COM MÚSICA DA CANÇÃO "PARAGUAI LOIROS"</li><li>- RECURSO DE BOLINHAS DE GABÃO.</li><li>- RECURSO AO LIVRO DAS CORES COM CUBO RÓTUL.</li></ul>
Pistas e reforços:	<ul style="list-style-type: none"><li>- NA APRESENTAÇÃO DO LIVRO DAS CORES, O ALUNO É MODELO, ENUMERANDO OS OBJECTOS QUE APARECEM EM CADA PÁGINA, UTILIZANDO O "E" E REFERINDO AS PARTÍCULAS "A", "DO" AO COLLOCAR O OBJETO COM A FACETA DA COR CORRESPONDENTE VISÍVEL (por ex: é o ANTELO DO SOL)</li><li>- ELOGIO VERBAL, EXPRESSIONES DE AFECTO</li></ul>
Adaptações:	

( Abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI)

As propostas que eu consegui realizar com o meu filho foram:

Other as literary printer, & runs  
forms in the other, forms & concisely, &  
was important & a special influence  
in your work embodied.

O meu filho reagiu às propostas da seguinte forma:

Com vontade, com entusiasmo, quer  
fazer o trabalho sem cessar

Aquilo que gostei mais foi: O João ~~Pedro~~<sup>Pedro</sup> e o Carlos  
que ficaram em Alentejo, os outros o Tião  
foz despedido até ao fim, também, José  
Bralha fez parte à mão.

Mas, não gostei nada de: *Não gostar a memórias  
e duas peças de papel.*

**Eu gostava que o meu filho agora aprendesse a:**

Registo:

As causas do Arroz  
e Arroz  
e Arroz diferentes.  
Cada dia por parte e  
uma oportunidade de  
fazer melhor.

Data de nascimento: 24/08/2001 Idade: 4 ANOS  
Data: 15 ABRIL 2005

USO DAS PARTÍCULAS DE LIGACÃO...

Áreas de intervenção

"BOA NCITE"

ou gpc.

Preparação:	<p>- É IMPORTANTE SABER O QUE DE MAIS IMPORTANTE SE PASSOU DIARIAMENTE NO JARDIM DE IAILÉ, PARA PERCEBER O QUE O TAVUEL DIZ E QUAIS AS PERGUNTAS (ou dicas) CRIATIVAS <sup>PRÁ</sup> LHE APRESENTAR PARA QUE REATE O QUE VIVENCIOU.</p> <p>- EXPLORAR O LÍNGO DE PAVO "BUREO AZUL" E O LÍNGO "A TABUABUGA AZUL"</p> <p>- TRABALHE COM FOTO DO TAVUEL (CONSTRÓI E ENVITEIRA AS DIFERENTES PARTES DO CORPO USANDO AS PARTÍCULAS DE LINGUAGEM).</p>
Pistas e reforços:	<p>- O ADULTO ESTIMULA A CRIANÇA PARA QUE TORNE INICIATIVA NA CONVERSACÃO, DESTACANDO-LHE ATENÇÃO, DANDO-LHE TEMPO PARA QUE O FAÇA, FAZENDO PERGUNTAS SIGNIFICATIVAS E QUE O AJUDEM A ENCONTRAR SOLUÇÕES. POR EXEMPLO, NO TÓPO DE PAR-DE-CALTA: O BEBE ESTÁ A CHORAR. O QUE É QUE ELE QUER? O QUE VAIIS FAZER PARA ELE NÃO CHORAR?</p> <p>- SE A CRIANÇA NÃO RECONTA A HISTÓRIA DOS LÍNGOS, O ADULTO FAZ PERGUNTAS, INICIA FRASES QUE SEÃO COMPLETADAS PELA CRIANÇA. PODE USAR PISTAS CONTEXTUAIS, GESTOS, SÍMBOLOS DO SPC QUE SÃO JÁ DO CONHECIMENTO DA CRIANÇA.</p>
Adaptações:	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

[illegible]

O meu filho reagiu às propostas da seguinte forma:

sentir-se em estado, mais o corpo  
continua a ser os seus pensamentos.

Aquilo que gostei mais foi: O JUAN E' CORTAZ DE  
KICUTAZ O HSEKIA DA TARIACA  
A ZU DE M, WAZ e Lazo, Gay ma  
bedeira njon.

Mas, não gostei nada de:

Eu gostava que o meu filho agora aprendesse a:

Letter 20th Jan 1900 to ~~the~~ the  
Editor, Standard, 1005  
St. Michael's Road, London  
W.C.2

THATS ALL SHEET

W  
1000 TAZZAROCK AZOL (2nd NW) F12,  
600 E Wilson Ave 11-1

Registo:

Registro:  
LISTA DE CENTROS DE YOUNG

Just Corwin Chase

Nome da criança: Manuel  
Local: Casa

Data de nascimento: 24/02/2001 Idade: 4 anos  
Data: 10 Maio 2005

Objectivos da família:	INICIAR ESPONTANEAMENTE A CONVERSAR 1. COM O OUTRO (4 X) 2. PRODUZIR FRASES SIMPLES FAZENDO USO DAS PARTÍCULAS DE LIGAÇÃO (2 X) 3. JOGAR AO FIM DE CONTA COM PESSOAS E OBJECTOS (2 X)	4. SOPRAR (4 X) 5. 6.
Calendarização:	11 Maio a 31 Maio 2005	

Objectivos		Áreas de intervenção						
Eu estou pronto para...		Refeições	Hora do banho	Hora do jogo com o Pai	Hora de jogo no espaço exterior	Tarefas	Hora de jogo com a mãe	Hora de deitar
1	INICIAR ESPONTANEAMENTE A CONVERSAR COM O OUTRO - ADULTO E PAI RES, 4 VEZES POR DIA.	DAR SERPENTE OR TEMPO PARA QUE O R. TENHA A OPORTUNIDADE DE INICIAR A CONVERSAR		N.R. FALA SOBRE O QUE SE PASSOU NO JARDIM DE INFÂNCIA - DA SAÍDA AO AGUARDAR O QUE VIU, QUE PEIXES VIU, COMO FAZIAM DA FEIÇÃO DO LUNO, O QUE CANTARAM, QUE LIVRO QUEU COME PLAR COM OS PAIS			EXPLORAR O LIVRO "TARABARUA AZUL" E RECONTA A HISTÓRIA, RESPONDE A QUEL TOES.	LEITURA DO LIVRO "PEIXE E ARCO-ÍRIS".
2	PRODUZIR FRASES SIMPLES FAZENDO USO DAS PARTÍCULAS DE LIGAÇÃO (E, DO, DA) - 2 X							
3	JOGAR AO FIM DE CONTA COM PESSOAS E OBJECTOS ONDE EXPRESS IDEIAS, SENTIMENTOS, VIVÊNCIAS POR GESTOS, SÍMBOLOS /letra PALAVRAS (2 X)		FAZ DE CONTA QUE É UM PEIXE NADACINHA OS MOVIMENTOS FAZ BOLINHAS NA ÁGUA, ...	FAZER UM DESENHO SOBRE O QUE FALOU OU FEZ COM O PAI POLEXENCO, SOBRE O QUE VIU NO AGUARDAR		AJUDA A POR A PESA, E, POR EXEMPLO, POR O CARPO A FALAR COM A FACA OU A COLTEIR.	JOGA AO FIM DE CONTA COM A PAPE. P/EXEMPLO DA DE "CONTER" AO BONICO OU ANIMAL LEVA-O A PASSEAR, VESTE-O, ...	
4	SOPRAR (4 VEZES POR DIA)	SOPRA A CONCHA ANDA QUENTE (COM NÃO), ANTES DE REZER A COLTEIR A BOCA.			FAZ BOLINHAS DE SABÃO, SOPRANDO.			



Preparação:	<p>- APRESENTAR O LIVRO "O REI E AS DOZE CRIANÇAS", DO QUAL O TÍTULO NÃO CONTECE, E O LIVRO "TATIANA E O AZUL DO CASO, SERÁ O OBJETIVO, INICIALMENTE, INICIAR A LECTURA PARA SI PRÓPRIAS, PARA DEPOIS PODEREM SIMPLICITAR A HISTÓRIA E SÓ LEREM PEQUENOS TRECHOS PARA O PAUVEL.</p> <p>- USAR ALGUNS SÍMBOLOS "REI", DO SPC CORRESPONDENTES A VOCABULÁRIO USADO NESTAS HISTÓRIAS</p> <p>- INFORMAR-SE JUNTO DAS EDUCADORAS NO TÍTULO DE INF., SOBRE O QUE SE PASSOU NA SALA DO AZUL E DO CASO QUE VAI ACONTECENDO NA FEIRA DE LUNO PARA AJUDAR O PAUVEL NA SUA DESCRIÇÃO DESEUS ACONTECIMENTOS</p> <p>NA EXPLORAÇÃO DOS LIVROS, É IMPORTANTE O ADULTO LEVANTAR QUESTÕES QUE EXIJAM RESPOSTAS QUE VÃO PARA ALÉM DA SIMPLER NARRAÇÃO: POR EXEMPLO, ONDE VAI A TATIANA E O AZUL? QUEM SÃO OS AMIGOS? NO CASO DO LIVRO "O REI E AS DOZE CRIANÇAS" OS PAIS DEVERÃO ESTAR ATENTOS A EVENTUAL NECESSIDADE DE SIMPLIFICAÇÃO DA HISTÓRIA.</p> <p>- QUANDO A CRIANÇA CORRESPONDE ÀS SOLICITAÇÕES, É ELIOGIADA E PODERÁ SER INCENTIVADA A CONTAR O QUE FEZ AO ADULTO NÃO PRESENTE, RECEBENDO NUNO ELIOGIO</p> <p>- DAR RUITA ATENÇÃO QUANDO O PAUVEL TORNA A INICIAÇÃO DE CONVERSAR.</p>
Adaptações:	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

( Abordagem centrada no jogo/ TPBA - TPBI)





## **Linhas Orientadoras de Observação do Desenvolvimento Linguístico e Comunicacional**

Nome da criança:

Data de nascimento:

Idade:

Nome do observador:

Data da avaliação:

### **I – Formas de comunicação**

#### **A. Qual é a modalidade primária de comunicação usada pela criança?**

Contacto ocular (ex : olhar para o objecto que pretende, para uma pessoa como forma de transmitir uma informação; uso de símbolos ou de quadros com imagens que possibilitam através do olhar indicar o que pretende)

Gesto (ex: gestos naturais ou gestos da Língua Gestual)

Contacto físico (ex: capacidade de manipular um computador)

Vocalizações (ex: sons pré – linguísticos – gorgolejos, gemidos, grunhidos)

Língua Gestual

Idiossincrática

formal

Verbalizações

Sistema Alternativo ou Aumentativo da Comunicação (ex: PIC; BLISS; MAKATON; SPC)

#### **B. Que outras formas adicionais de comunicação utiliza?**

#### **C. Qual é a frequência das interacções comunicativas?**

### **II – Pragmática**

#### **A. Qual o estágio ou fase da intencionalidade demonstrada pela criança?**

Pré-locutório (ausência de intenção da parte da criança, os comportamentos são interpretados pelos pais e educadores)

- Illocutionary (uso de gestos comunicacionais ou de vocalizações para comunicar intenção)
- Locutório (uso de palavras para comunicar)

#### **B. Qual o significado dos gestos, vocalizações e verbalizações?**

- Chamar a atenção

- Solicitar os objectos
- Solicitar acções
- Solicitar informação
- Protesto
- Fazer comentários relativos aos objectos
- Cumprimentar
- Responder
- Compreender o discurso do outro
- Outros

**C. Que funções tem a comunicação da criança?**

- Instrumental (satisfação de necessidades ou desejos)
- Reguladora (com o objectivo de controlar o comportamento dos outros)
- Interação (definir ou participar nas trocas sociais)
- Pessoal (expressar opiniões ou sentimentos)
- Imaginativa (envolver-se na criação, na fantasia)
- Heurística (para obter informação)
- Informativa (fornecer informação)

**D. Que competências de discurso são apresentadas pela criança? ( o habitual e o óptimo)**

- Presta atenção ao discurso do outro
- Inicia a conversação
- Turnos de interação (a regra de falar «vez á vez» sem colisões verbais)
- Mantém o tópico/tema da conversa
- Muda o tópico/ tema da conversa (voluntariamente)
- Clarifica o seu discurso a pedido
- Coloca questões

**E. Na comunicação da criança, a Ecolália está presente?**

**1. Quando ocorre?**

imediate  
retardada

**1.1. Ecolália**

Precisa  
Modificada

**1.2. Função da Ecolália**

Com o objectivo de continuar a comunicação

Para demonstrar compreensão

#### F. Grau de eficácia da Pragmática

### III. Padrões de Produção de Sons

#### A. Quais são os Fonemas ou sons da Fala que produz?

- Vocalizações pré-linguísticas
- Sons da Fala
- Balbúcio (sequências consoante – vogal)
- Jargão ou Algaraviada (sequências sonoras com contrastes na acentuação)
- Palavras

#### B. Desvios Fonológicos

##### Omissão

consoantes ( CCV – brinco/ binco; três/ tês; CVC – porta/ pota; barco/ baco; CV)

sílabas

outros (ex: vogais)

Assimilação ( ex: um som da palavra aproxima de outro presente na mesma palavra – barriga/ baguiga) (não)

##### Substituição

- a) Posição:            inicial                      medial                      final
- b) Consoantes líquidas ( r; lh; l)
- c) Vogais
- d) Outras consoantes

#### C. Grau de Inteligibilidade do discurso ( percentagem de verbalizações compreendidas)

- Em contextos conhecidos ou familiares
- Em contextos não familiares
- Com alguém que lhe é familiar ou membro da família
- Adequação da entoação
- Alteração da fluência ou gaguez

## **IV – Semântica e Sintaxe**

### **A. Qual é o nível cognitivo de compreensão evidenciado no discurso da criança?**

- Referencial (relativa a um objecto específico)
- Sobreextensão / sobregeneralização (ex: a palavra «pai» designa todos os homens)
- Relacional (relações entre os objectos)
- Categorical (discriminação e classificação)
- Metalinguística (falar acerca da linguagem)

### **B. Tipos de palavras produzidas**

- Substantivos
- Verbos
- Adjectivos
- Advérbios
- Preposições
- Conjunções

### **C. Que relações semânticas?**

- Agente ( ex: bebé)
- Acção (ex: beber)
- Objecto ( ex: copo)
- Recorrência ( ex: mais papa!)
- Relação de não existência (ex: não há!)
- Finalização (ex: acabou!)
- Rejeição ( ex: não)
- Locativos (ex: em cima, ao lado de, debaixo de, atrás de, á frente de)
- Possessão ( ex: meu!)
- Agente – Acção ( ex: bebé beber)
- Acção – Objecto (ex: beber sumo)
- Agente – Acção – Objecto (ex: bebé beber sumo)
- Acção – Objecto – Locativo ( ex: atirar bola para cima)
- Outras:
- Exemplos:

### **D. Frases**

Tipos de frase

- a.** Declarativa
- b.** Imperativa
- c.** Exclamativa
- d.** Interrogativa

Exemplos:

## **2. Forma**

- a. Afirmativa**
- b. Negativa**

Exemplos:

## **3. Grau de complexidade**

- a. Simples**
- b. Composta**
- c. Complexa**

Exemplos:

# **V – Compreensão da Linguagem**

## **A. Compreensão precoce da linguagem**

- a) Como é que a criança reage aos sons?**

## **B. Atenção conjunta com o adulto**

- a) Contacto visual**
- b) Com pistas verbais**
- c) Com pistas físicas**

Exemplos:

## **C. A criança responde a enunciados ou rotinas familiares?**

- a) com pistas contextuais**
- b) sem pistas contextuais**

Exemplos:

## **D. Que compreensão das formas da linguagem é evidenciada?**

- a) A que relações semânticas responde a criança?**
- b) A que tipo de perguntas responde a criança?**
  - questões sim/não
  - questões simples: Quem; Onde; O quê?
  - questões complexas: Porquê; Como; Quando
- c) Quais são as ordens que a criança é capaz de seguir?**
  - complexidade( um passo vs. vários passos)
  - com / sem pistas contextuais

Exemplos:

## **E. Que preposições compreende?**

- a) simples ( dentro, em cima)**
- b) complexas ( perto de, atrás, na frente de)**



**F. Que enunciados temporais a criança compreende?**

**G. Que enunciados relacionais a criança compreende?** (relativo às palavras que podemos encontrar numa frase que isoladamente não tem significado, mas que em conjunto com outras assumem um sentido – ex: ter – Eu tenho fome)

**VI – Desenvolvimento da Motricidade Oral**

**A. Quais são as competências motoras demonstradas pela criança quando bebe por uma chávena?**

1. A cabeça está alinhada com o corpo?
  - a. Linha média
  - b. Em extensão ou retracção da mesma
2. Qual o grau de controlo labial observado?
  - a. Grau de encerramento dos lábios quando a chávena está na boca
  - b. Facilidade na conjugação dos movimentos dos maxilares e dos lábios na aproximação á chávena
  - c. Controlo labial quando a chávena é retirada da boca
3. Qual o grau de controlo da língua?
  - a. Protusão da língua sob a chávena
  - b. Falta de controlo projectando a língua para a frente
4. Como é que a criança coordena o movimento da sucção e da deglutição?
  - a. Sequência de movimentos de sucção/ deglutição
  - b. Quantidade de liquido que a criança consegue beber sem fazer uma pausa
  - c. Consegue suspender a respiração enquanto engole?
  - d. Frequência com que tosse e se engasga.

**B. Qual é a adesão da criança quanto a mastigar e deglutir os alimentos sólidos?**

1. A criança é capaz de suster e controlar com a dentada?
2. Que movimentos de mandíbula são observados?
  - a. Como sustêm e solta os alimentos?
  - b. Padrão rotativo na diagonal
  - c. Padrão rotativo circular
3. Qual o grau de ajuda da língua no transporte dos alimentos de um lado da boca para o outro?
4. Qual o grau de controlo dos lábios observado?
  - a. o movimento é independente dos maxilares
  - b. Encerramento da boca( lábios)
  - c. quantidade de comida que perde ou salivação( baba) que ocorre enquanto mastiga

## **VII – Observações relacionadas com outras áreas de desenvolvimento**

### **A. Audição**

### **B. Qualidade da voz**

### **C. Desenvolvimento cognitivo**

#### **1. Qual é o grau de imitação presente na linguagem da criança?**

- Actividade motora
- Actos motores orais
- Sons da fala e vocalizações não linguísticas
- Sons produzidos que se aproximam da palavra original
- Palavras (extensão silábica: monossílabos, dissílabos, polissílabos)
- Combinação de palavras
- Frases completas
- Marcadores fonológicos/ partículas de ligação

#### **2. Quais são os pré-requisitos cognitivos presentes no discurso?**

- Permanência do objecto (capacidade de representar objectos e acções que não se encontram perceptivamente presentes)
- Comportamentos com intencionalidade (acções que tem um determinado fim)
- Uso funcional dos objectos e sua classificação (capacidade de perceber as relações que existem entre os objectos)
- Comportamento simbólico (capacidade de integrar e reproduzir informação)

### **D. Desenvolvimento sócio-emocional**

- Interação social
- Os temas da comunicação são apropriados?
- O tipo de comunicação usada com o outro é similar?

### **E. Desenvolvimento sensorio-motor**

Controlo óculo-motor

Tónus muscular e controlo estado-ponderal

Reflexos

Motricidade fina

Planeamento motor

## **Observações**

## FICHA DE ANAMNESE

Data : 24/09/2004

Data da recolha de dados: 24/09/2004

Dados fornecidos por: Pais e Educadora de Infância dos Apoios Educativos

### I – IDENTIFICAÇÃO

NOME DA CRIANÇA: Manuel

DATA DE NASCIMENTO: 24/02/2001

IDADE: 3 A e 7m

MORADA:

CÓDIGO POSTAL:

TELEFONE:

FREGUESIA:

CONCELHO:

DISTRITO:

TEM ESTA MORADA HÁ

ANTES DA MORADA ACTUAL MOROU EM

NOME DO PAI:

MORADA:

Nº DE TELEFONE:

Nº DE TELEMÓVEL

IDADE: 33 PROFISSÃO: Engenheiro Químico

LOCAL DE TRABALHO:

TELEFONE DO

EMPREGO:

NOME DO MÃE:

MORADA:

Nº DE

Nº DE TELEFONE:

Nº DE TELEMÓVEL

IDADE: 39

PROFISSÃO: Professora Universitária TELEFONE DO EMPREGO:

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO: Pai

COM QUEM VIVE A CRIANÇA:

COM OS PAIS: X COM O PAI:

COM A MÃE:

COM OUTRAS PESSOAS:

QUEM?

### II – LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES/RECURSOS

PREOCUPAÇÕES INICIAIS DA FAMÍLIA: Ele estar bem no Jardim-de-Infância, aprender, dar-se com os colegas e falar.

ÁREAS FORTES DA FAMÍLIA: Informada; Coloca questões que se prendem prioritariamente com dicas quanto á forma de ajudar o seu filho ou conseguir alterar comportamentos que consideram difíceis de solucionar

PRINCIPAIS NECESSIDADES DA FAMÍLIA: informação relativa ao funcionamento da estrutura organizacional que o filho frequente, o Jardim-de-Infância; o funcionamento e atendimento que os apoios educativos fornecem bem como a forma como o ensino regular dá resposta ás necessidades do seu filho e das outras crianças.

PROBLEMÁTICA DA CRIANÇA: Síndrome de Down – trissomia 21 – tipo livre

ÁREAS FORTES DA CRIANÇA: É meigo, sociável, afectivo; observador;

NECESSIDADES DA CRIANÇA: O Manuel ser capaz de falar e ser entendido por todos; participe em todas as actividades do Jardim-de-Infância tal como as outras crianças.

RECURSOS UTILIZADOS ATÉ AO MOMENTO (FORMAIS E INFORMAIS) Atendimento na UADIP, fisioterapia , terapia da fala e consulta de desenvolvimento a nível privado.

ACTUALMENTE, ONDE A CRIANÇA PASSA O DIA: nos avós maternos e em casa		
EM CASA:		
SIM + COM QUEM: com os pais		
NÃO		
AMA/OUTROS (AVÓS, VIZINHOS)/CRECHE/JARDIM-DE-INFÂNCIA		
NOME: avós maternos		
DESDE QUANDO: com a avó materna desde os seis meses de idade		
TEMPO DE PERMANÊNCIA DIÁRIA: das 9.00 às 17.00		
OUTRAS ESTRUTURAS ANTERIORES:		
NOME DOS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM A CRIANÇA (médicos, terapeutas, educadores,etc.)		
NOME	PROFISSÃO	LOCAL DE TRABALHO
	Terapeuta da fala	Gabinete
	Pediatra do Desenvolvimento	Consultório
	Educadora do ensino regular	Centro Infantil de Valbom
	Educadora dos apoios educativos	Centro Infantil de Valbom
HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO		
NOME DA CRIANÇA: J.M.G.O		
DATA DE NASCIMENTO: 24 /02 /2001		
GRAVIDEZ		
<ul style="list-style-type: none"><li>A GRAVIDEZ FOI SEGUIDA PELO MÉDICO: SIM + NÃO</li><li>FOI NORMAL + DURAÇÃO 38 SEMANAS</li><li>SE TEVE PROBLEMAS, DE QUE TIPO (ASSINALE E ESPECIFIQUE)</li></ul>		
DOENÇAS CRÓNICAS	TOXÊMIA	CONSANGUINIDADE
HEMORRAGIAS	INCOMPATIBILIDADE RH	RX
INFECÇÕES VIRAIS	HIPERTENSÃO	OUTROS
<ul style="list-style-type: none"><li>ATITUDE PERANTE A GRAVIDEZ Foi um bebé desejado</li><li>GRAVIDEZES ANTERIORES (Nº E TIPO)</li></ul>		
HISTÓRIA DO NASCIMENTO		
LOCAL DO NASCIMENTO: Hospital de S.João		IDADE DA MÃE: 35A
		IDADE DO PAI: 29A
PESO DA CRIANÇA: 2,780g COMPRIMENTO DA CRIANÇA: 47 cm		
PERÍMETRO CEFÁLICO: 33cm ÍNDICE DE APGAR: 9 ao 1ºminuto e 10 aos 5 minutos		
DURAÇÃO DO PARTO (ASSINALAR ALGUMA CONDIÇÃO ESPECIAL)		
CONDIÇÕES ESPECIAIS LIGADAS AO PARTO:		
FORCEPS		RH NEGATIVO
CESARIANA +	CIRCULAR DO CORDÃO	
PREMATURO(Nº DE SEMANAS)	GÊMEOS(1º E 2º NASCIMENTO)	
POSMATURO(Nº DE SEMANAS)	OUTROS	

**APRESENTAÇÃO PÉLVICA**

**ESTADO DO RECÉM-NASCIDO:**

NORMAL + CONVULSÕES

CIANOSADO NÃO CHUCHAR

CHORO IMEDIATO DIAGNÓSTICO PRECOCE DE DEFICIÊNCIA Cariótipo: Síndrome de Down( trissomia 21 tipo livre – 47 xy + 21)

ICTERÍCIA

**CUIDADOS ESPECIAIS APÓS O PARTO:**

OXIGÉNIO MANOBRAS DE REABILITAÇÃO

INCUBADORA CIRURGIAS

SONDA ALIMENTAR OUTROS

TRANSFUSÕES

TEMPO DE ESTADIA NA MATERNIDADE DA CRIANÇA 4 dias

DA MÃE 4 dias

O QUE SENTIU DURANTE A ESTADIA NA MATERNIDADE( surgiram problemas, houve informação por parte da equipa medica, teve ajudas): acompanhamento por parte da ginecologista e obstetra que seguiu a gravidez

**PRIMEIROS TEMPOS**

APÓS A SAÍDA DA MATERNIDADE, COMO É QUE SE SENTIU EM CASA A CUIDAR DO SEU BEBÉ? Ansiedade e procura de ajuda.

COMO É QUE SE SENTIU COMO MÃE/PAI?

DIGA COMO ERA O SEU BEBÉ RECÉM-NASCIDO( como era no principio, logo depois de sair da maternidade: chorava muito, não chuchava, era agitado, inquieto, etc.). Dificuldades na alimentação, perda de peso.

**COMO ERA O SONO DO SEU BEBÉ?**

DORMIA BEM: sim, uma chupeta apenas para adormecer, geralmente com a companhia do adulto.

DORMIA DIFICILMENTE:

DORMIA AGITADAMENTE:

DESENVOLVEU ROTINAS PARA ADORMECER?

**COMO ERA A HORA DE REFEIÇÃO DO SEU FILHO?**

ERA UMA HORA AGRADÁVEL OU DIFICIL?

FOI ALIMENTADO COM LEITE MATERNO? QUANTO TEMPO?

QUANDO FOI INTRODUZIDO O BIBERÃO E OS OUTROS ALIMENTOS? Biberão desde o nascimento, introdução de outros alimentos aos 4 meses

COMIA BEM	DIFICULDADE DE DEGLUTIÇÃO
DIFICULDADE DE SUCÇÃO	ALERGIAS ALIMENTARES
OUTRAS	
HOUE PROBLEMAS DE SAÚDE APÓS A SAIDA DA MATERNIDADE?	
QUAIS?	
QUANTO TEMPO TEVE A MÃE PARA ESTAR EM CASA A CUIDAR DO SEU FILHO?	
QUANTO TEMPO TEVE O PAI PARA ESTAR EM CASA A CUIDAR DO SEU FILHO?	

III –SITUAÇÃO SÓCIO-FAMILIAR					
CARACTERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR					
PARENTESCO	NOME	IDADE	SITUAÇÕES DE SAÚDE	NÍVEL ESCOLAR	SITUAÇÃO PROFISSIONAL
Pai		33		Licenciado	Engenheiro Químico
Mãe		39		Doutoramento	Professora Universitária
CONDIÇÕES HABITACIONAIS:					
APARTAMENTO + /VIVENDA/ BARRACA N° DE DIVISÕES T3					
CASA INTEGRADA/ CASA ISOLDA					
ÁGUA CANALIZADA/ LUZ/ ESGOTOS +					
ESTADO DE CONSERVAÇÃO: Bom					
RECURSOS EXISTENTES NA COMUNIDADE – FORMAIS E INFORMAIS ( saúde, educação, transportes, segurança, etc)					
ORIGEM/ RELACIONAMENTO COM A FAMÍLIA ALARGADA (local de origem, tipo de relacionamento com familiares directos, vivências anteriores)					
PAI: Santo Tirso					
MÃE: Gondomar					
ANTECEDENTES FAMILIARES(saúde, desajustamentos, etc.)					
ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO					
EM QUE IDADE É QUE O SEU FILHO COMEÇOU A:					
SEGURAR A CABEÇA 4 Meses DIZER OS 1º SONS					
SORRIR 2 Meses DIZER AS 1ª PALAVRAS 2 Anos					

VIRAR-SE		DIZER PEQUENAS FRASES	
SENTAR-SE 12Meses	9 Meses	SE PÔS DE PÉ COM APOIO	SE PÔS DE PÉ SEM APOIO
ANDAR		COM AJUDA SOZINHO	
USAR O BACIO			
TIRAR AS FRALDAS		DIA	NOITE
COMER COM AS MÃOS			
BEBER POR UM COPO		COM AJUDA SOZINHO	
USAR A COLHER	COM AJUDA SOZINHO		
DEIXAR O QUARTO DOS PAIS:			
ESTAR SENTADO Á MESA:			
COMER UMA REFEIÇÃO SEM AJUDA:			
COMO É QUE O SEU FILHO(A) REAGE HABITUALMENTE:			
<ul style="list-style-type: none"><li>• QUANDO É PEGADO OU EMBALADO? BEM</li><li>• QUANDO QUER ALGUMA COISA? COMO É QUE ELE FAZ? Pede, falando.</li><li>• QUANDO ESTÁ SATISFEITO? ASSUSTADO? ZANGADO?</li><li>• QUANDO CAI E SE MAGOA?</li><li>• QUANDO ESTÁ NA PRESENÇA DE ESTRANHOS?</li><li>• COMO EXPLORA A CASA?</li><li>• COMO SE RELACIONA COM OS IRMÃOS?</li></ul>			
HISTÓRIA MÉDICA			
HÁ ALGO ESPECIAL QUE TENHAM NOTADO COMO POUCO HABITUAL, OU QUE OS TENHA PREOCUPADO RELATIVAMENTE AO SEU FILHO.			
TEVE ALGUMA DOENÇA GRAVE? SIM NÃO QUAL?			
TEVE ALGUMA IDA A SERVIÇOS DE URGÊNCIA? SIM NÃO			
PORQUÊ? QUANTAS VEZES?			
TEVE ALGUNS INTERNAMENTOS? SIM + NÃO			
PORQUÊ? Com três anos de idade estive internado, 2 dias ,no Hospital de S.João para fazer uma cirurgia aos ouvidos, amígdalas e adenóides.			
QUANTAS VEZES? Uma vez.			

**AUDIÇÃO**

- HOUVE INFECÇÕES DE OUVIDOS? SE, SIM, QUANTAS?
- O SEU FILHO TOMOU ALGUM MEDICAMENTO? SIM NÃO +
- SENTE QUE O SEU FILHO TEM DIFICULDADES EM OUVIR? SIM NÃO +
- HÁ CERTOS SONS, VOZES OU TIPOS DE MÚSICA, QUE ELE GOSTE MAIS OU QUE RESPONDE MELHOR?
- O SEU FILHO JÁ ALGUMA VEZ FEZ UMA AVALIAÇÃO FORMAL DA AUDIÇÃO?

SIM NÃO

ONDE? QUANDO?

RESULTADOS:

**VISÃO**

- SENTE QUE O SEU FILHO/A TEM DIFICULDADES VISUAIS?

SIM NÃO

POR FAVOR DESCREVA:

Tem miopia.

ELE JÁ FEZ UMA AVALIAÇÃO FORMAL À VISÃO?

SIM + NÃO

ONDE: QUANDO:

RESULTADOS:

**OUTROS EXAMES QUE TENHA EFECTUADO**

ONDE: Hospital de S. João QUANDO:

RESULTADOS:

DIAGNÓSTICO( registar se já for possível)

- Efectuou biopsia intestinal para despiste de alergia ao glúten, facto que não se confirmou.

**HISTÓRIA PSICO-SOCIAL**

A CRIANÇA FOI DESEJADA? Sim

QUE PESSOAS PREFERE NA FAMÍLIA? Os pais e os avós

JÁ TEVE ALGUMA EMOÇÃO FORTE? Não QUAL?

PAI E MÃE ESTÃO DE ACORDO QUANTO À EDUCAÇÃO DO(A) FILHO(A)? Sim

COM QUEM TEM VIVIDO A CRIANÇA( separações esporádicas ou permanentes da família, motivo, idade da criança, etc) com a avó materna durante o dia, por motivos profissionais dos pais, desde os 6 meses.

HOUVE ALGUM ACIDENTE OU FACTO MARCANTE NA VIDA DA CRIANÇA?

**HISTÓRIA EDUCATIVA( com quem ficou/fica a criança)**

MÃE E PAI: + PERÍODOS: final do dia e noite, fins de semana

AMA: PERÍODOS:

FAMILIARES: PERÍODOS:

CRECHE: PERÍODOS:



JARDIM-DE-INFÂNCIA:	PERÍODOS:
OUTROS:   avós	PERÍODOS: 9.00 às 17.00
SE ANDA NA CRECHE OU NO JARDIM-DE-INFÂNCIA, PORQUE ESCOLHEU ESTA INSTITUIÇÃO E NÃO OUTRA?	
TEM APOIO DO ENSINO ESPECIAL?   sim	DATA DE INÍCIO: 27/09/ 2004
INFORMAÇÕES DE CARÁCTER GERAL(probemas de adaptação, etc.)	

(1) a construção da presente ficha teve por base dois materiais provenientes de duas instituições que passamos a indicar, respectivamente: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, "Programa dos 0-3 Anos" da, Centro de Psicologia – Unidade de Intervenção e Desenvolvimento nº 50 linha 3, psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança – Consulta de Intervenção Precoce